

Tarja Kankaanpää

**TERVAVÄYLÄN KOULUN OPPILAIKEN KOKEMUKSIA  
OSALLISUUDESTAAN OMAN KUNTOUTUKSENSA SUUNNITTELUSSA**

**TERVAVÄYLÄN KOULUN OPPILAIDEN KOKEMUKSIA  
OSALLISUUDESTAAN OMAN KUNTOUTUKSENSA SUUNNITTELUSSA**

Tarja Kankaanpää  
Opinnäytetyö  
Kevät 2013  
Kuntoutusohjauksen ja  
-suunnittelun koulutusohjelma  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu  
Kuntoutusohjauksen ja –suunnittelun koulutusohjelma

---

Tekijä: Tarja Kankaanpää

Opinnäytetyön nimi: Tervaväylän koulun oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa

Työn ohjaajat: Seija Kokko & Pirjo Ylikauma

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2013

Sivumäärä: 65 + 3 liitettä

---

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Tutkimus antaa käyttökelpoista tietoa Tervaväylän koulun kuntoutuksen suunnittelun käytäntöjen kehittämiseen oppilaiden osallisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään osallisuutta lasten ja nuorten kuntoutuksen suunnittelussa sekä kuntoutusta ja kuntoutuksen suunnittelua Tervaväylän koulussa. Osallisuutta avataan käsitteenä ja osallisuuden mallien kautta. Keskeisenä osallisuuden mallina esitellään Shierin osallisuuden polut. Kuntoutuksen suunnittelu nähdään monitahoisena prosessina, joka sisältää eri vaiheita ja tekijöitä.

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan pohjautuva laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty Tervaväylän koulun oppilaiden ryhmähaastatteluilta teemahaastattelun keinoin. Aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä sisällön analyysia.

Tutkimustulosten perusteella oppilaiden kokemukset osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa ovat vaihtelevia. Toisaalta he kokivat, että heitä kuunnellaan hyvin, näkemyksiä tuetaan ja niillä on merkitystä päätöksenteossa mutta esille tuli myös kokemuksia, ettei heitä kuunnella lainkaan ja mielipiteitä jyrätään. Kuntoutuksen suunnittelun kaavamainen, asiantuntijalähtöinen rakenne ja kiire olivat asioita, joiden oppilaat kokivat estäneen osallisuuttaan. Johtopäätöksenä voidaan todeta kuntoutuksen suunnittelun olevan oppilaiden kokemusten mukaan osin melko asiantuntijalähtöistä. Oppilaat ovat mukana, mutta melko vähän osallisena päätöksentekoprosessissa. Oppilaiden kokemukset kertovatkin enemmän osallistumisesta kuin osallisuudesta oman kuntoutuksensa suunnitteluun. Tämän tutkimuksen perusteella oppilailla on kuitenkin halua ja kykyä aitoon osallisuuteen oman kuntoutuksensa suunnittelussa.

---

Asiasanat: Osallisuus, kuntoutuksen suunnittelu, lasten ja nuorten kuntoutus.

## ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences  
Degree Programme in Rehabilitation Counselling

---

Author: Tarja Kankaanpää

Title on thesis: Pupils experiences in involvement of their rehabilitation planning at Tervaväylä school

Supervisors: Seija Kokko & Pirjo Ylikauma

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2013

Number of pages: 65 pages + 3 appendices

---

The objective of this thesis is to describe the pupils experiences in involvement in their rehabilitation planning. The thesis will be of great help in the development of rehabilitation planning in Tervaväylä school, especially from the pupils involvement point of view.

The theoretical framework of the study deals with involvement in planning childrens and adolescents rehabilitation, and the rehabilitation and planning of it in Tervaväylä school. Involvement will be opened as a concept, and through the models of involvement. Pathways of Participation by Harry Shier will be introduced as a central model of involvement. Rehabilitation planning is seen as a complex process that includes various stages.

The study was carried out as a qualitative case study which is based on phenomenological reasoning. The data was collected by surveying groups of pupils of Tervaväylä school by theme interviews. The data was analysed by theory-based data analysis.

Based on the results of the study, pupils' experiences in involvement in their rehabilitation planning are varied. In some cases, pupils felt that they had been heard and were supported in their views, and their opinions were counted in decision making. On the other hand, there were cases where pupils felt unheard and that their opinions were ridden over. The expert-initiated, formally structured rehabilitation planning, and a tight schedules are preventing the pupils' involvement. As a conclusion one can say that, by the pupils' experience, the rehabilitation planning is expert-initiated. Pupils are present, but quite a little involved in decision-making. The pupils' experiences tell more about participation than real involvement. However, based on this study, pupils are willing, and capable of, in involvement in their rehabilitation planning.

---

Index terms: Involvement, rehabilitation planning, children and adolescents rehabilitation

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN KUNTOUTUKSEN SUUNNITTELUSSA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Lasten ja nuorten osallisuus ja sen mahdollistaminen .....	10
2.2 Osallisuuden mallit.....	12
2.2.1 Shierin osallisuuden polut.....	13
2.2.2 Thomasin osallisuuden ulottuvuudet.....	15
2.3 Lasten ja nuorten kuntoutus ja sen suunnittelu .....	16
2.3.1 Lasten ja nuorten kuntoutus.....	16
2.3.2 Lasten ja nuorten kuntoutuksen suunnittelu.....	17
<b>3 KUNTOUTUS JA KUNTOUTUKSEN SUUNNITTELU TERVAVÄYLÄN KOULUSSA .....</b>	<b>22</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>26</b>
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä .....	26
4.2 Tutkimuksen metodologia .....	27
4.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.....	27
4.2.2 Laadullinen tapaustutkimus .....	28
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä.....	29
4.4 Aineistonkeruu.....	30
4.5 Aineiston analyysi.....	33
4.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	35
4.7 Tutkimuksen eettisyys.....	37
<b>5 TERVAVÄYLÄN KOULUN OPPILAIDEN KOKEMUKSIA OSALLISUUDESTAAN OMAN KUNTOUTUKSENSA SUUNNITTELUSSA... </b>	<b>39</b>
5.1 Oppilaiden kuuntelu .....	39
5.2 Oppilaiden tukeminen näkemystensä ilmaisemisessa .....	41
5.3 Oppilaiden näkemysten huomioonottaminen.....	43
5.4 Oppilaiden mukanaolo päätöksenteossa .....	44
<b>6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ .....</b>	<b>46</b>

<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>53</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>56</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Sosiaalisesti kestävää Suomea rakennetaan kohtelemalla kaikkia yhteiskunnan jäseniä yhdenvertaisesti, vahvistamalla kaikkien osallisuutta sekä edistämällä jokaisen terveyttä ja toimintakykyä. Asiakaskeskeisyys palvelujen lähtökohtana tarkoittaa niin oikea-aikaisia kuin oikein mitoitettujakin palveluja, joiden kehittämisessä palvelujen käyttäjät ovat aktiivisesti mukana. Tarjoamalla mahdollisuus osallisuuteen palvelujen kehittämisessä vahvistetaan palvelujen käyttäjien kykyä kantaa vastuuta omasta terveydestään ja hyvinvoinnistaan. (Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020 2010, 3–4, 11.)

Tutkimukseni aiheena on Tervaväylän koulun oppilaiden kokemukset osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Tuottamalla konkreettista tietoa oppilaiden kokemuksista tutkimus antaa pohjaa Tervaväylän koulun kuntoutuksen käytäntöjen kehittämiseksi oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Kuulemalla asiakkaan ääntä voidaan palveluja kehittää paitsi asiakaskeskeisemmiksi myös vaikuttavammiksi, laadukkaammiksi ja paremmin asiakkaiden tarpeita ja toiveita vastaaviksi (Laitila 2011, hakupäivä 10.4.2012; Shier 2001, 114).

Aihe on ajankohtainen sekä osallisuuden että kuntoutuksen suunnittelun näkökulmasta. Valtioneuvoston kuntoutusselonteossa (2002, 3) kuntoutujan oma osallisuus kuntoutusprosessissa nähdään yhtenä tämän päivän kuntoutuksen ydinkysymyksenä. Osallisuus on yksi suomalaisen vammaispolitiikan kolmesta keskeisestä periaatteesta. Osallisuus edellyttää vammaisten henkilöiden osallistumista kaikkeen heitä koskevaan suunnitteluun, päätöksentekoon ja toimenpiteisiin omien voimavarojensa mukaisesti. (Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015, 23, hakupäivä 25.1.2012; Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006, 28, hakupäivä 25.1.2012.)

Kuntoutujan osallistumista omaan kuntoutukseensa pidetään tavoitteellisen ja onnistuneen kuntoutuksen lähtökohtana. Hyvä kuntoutuskäytäntö nostaa esiin itse kuntoutujan osallisuuden ja aktiivisen vaikuttamisen omaan kuntoutukseensa ja on aina kuntoutujakeskeistä. Kun kuntoutuksen keskeisenä tavoitteena on kuntoutujan valtaistuminen, kuntoutuja ymmärretään tavoitteellisena, omia pyrkimyksiään toteuttavana aktiivisena

toimijana. Kuntoutujan roolissa korostuu hänen osallistumisensa oman elämänsä ja tulevaisuutensa päätöksentekoon. Näin kuntoutujan vaikutusmahdollisuudet laajenevat omaan kuntoutukseensa ja kuntoutumiseensa. Tällöin kuntoutuksen arvot: onnellisuus, vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, toteutuvat. (Alaranta, Lindberg & Holma 2008, 647; Paltamaa, Karhula, Suomela-Markkanen & Autti-Rämö 2011, 35; Koukkari 2010, 13, 22.)

Kuntoutusparadigman kehitystä on kuvattu etenemisenä perinteisestä vajavuusparadigmasta kohti valtaistavaa tai ekologista toimintamallia. Uusi paradigma korostaa paitsi kuntoutujan aktiivista roolia ja vaikutusmahdollisuuksia myös ihmisen ja ympäristön suhdetta toiminnan lähtökohtana (Kuntoutuksen tutkimuksen kehittämisohjelma 2003, 25). Jo pitkään kuntoutuksen ydinkysymyksiä onkin ollut kuntoutujan oma osallisuus kuntoutusprosessissa ja kuntoutujalähtöisyys. (Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002, 3.)

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Aineistonkeruumenetelmänä käytän teemahaastattelua, jossa oppilaat itse saavat kertoa omista kokemuksistaan. Aineistoni analysoin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä käyttäen soveltaen Harry Shierin osallisuuden mallia analyysirunkona. Viitekehyksessä avaan osallisuuden käsitettä ja malleja sekä lasten ja nuorten kuntoutusta ja sen suunnittelua niin yleisesti kuin myös Tervaväylän koulun näkökulmasta.

Kuntoutuksen ohjaajan kompetensseihin kuuluu kuntoutuksen asiakastyön osaaminen, joka pitää sisällään myös kuntoutujien autonomian vahvistamisen. Tämän työn kautta saan lisävalmiutta kuunnella kuntoutujaa, nostaa esille hänen ääntään ja tehdä sitä näkyväksi. Kuntoutujan osallisuus, sen merkityksen ymmärtäminen ja korostaminen erilaisissa tilanteissa on kuntoutuksen ohjaajan tärkein tehtävä.



## 2 OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN KUNTOUTUKSEN SUUNNITTELUSSA

Oikeus osallisuuteen on yksi Lapsen oikeuksien sopimuksen määrittämistä perusoikeuksista. Lapsille, jotka kykenevät muodostamaan oman näkemyksensä, on annettava mahdollisuus osallistumiseen ja mielipiteen ilmaisemiseen kaikissa heitä koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 12 artikla.) Suomen Perustuslain mukaan kaikki ovat yhdenvertaisia lain edessä eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan esimerkiksi vammaisuuden perusteella. Lapsia on lain mukaan kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (Perustuslaki 731/1999, 1:6§.) Asiakkaan asemaa ja oikeuksia koskevan lain (812/2000 1:1§) mukaan sosiaalihuollon asiakkaalle on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa palveluidensa suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Osallisuus on tärkeää niin yksilön, yhteiskunnan kuin palvelujärjestelmänkin kannalta ajateltuna. Palveluiden käyttäjillä on ensinnäkin oikeus olla mukana heitä koskevassa päätöksenteossa. Osallisuuden kokemuksella voi olla terapeuttinen ja voimaannuttava merkitys, joka vaikuttaa positiivisesti asiakkaan hallinnantunteeseen ja itsetuntoon. Osallisuuskokemus voi myös tukea yhteiskuntaan integroitumista ja vähentää syrjintää. Palvelujärjestelmän näkökulmasta osallisuus on tärkeää, koska halutaan tuottaa laadukkaita sekä asiakkaiden tarpeita ja toiveita vastaavia palveluja. (Laitila 2011, hakupäivä 10.4.2012.) Lasten ottaminen mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon kehittää lapsen/nuoren tunnetta, että kyseessä on juuri heidän asiansa, johon he voivat vaikuttaa. Näin vahvistetaan lapsen/nuoren itsetuntoa ja kehitetään vastuunottotaitoja omista asioista. Lapsen/nuoren osallistuminen omaan kuntoutusprosessiin parantaa myös palveluiden laatua. Samalla luodaan pohjaa demokraattiselle yhteiskunnalle, missä myös lapset/nuoret ovat tasavertaisia kansalaisia. (Shier 2001, 114.)

## 2.1 Lasten ja nuorten osallisuus ja sen mahdollistaminen

Käsitteitä osallisuus (involvement) ja osallistuminen (participation) käytetään usein epäjohdonmukaisesti ja välillä jopa synonyymeinä. Osallisuus on määritelty osallistumista laajemmaksi käsitteeksi monissa tutkimuksissa ja myös Valtioneuvoston selonteossa. Osallisuus pitää sisällään oletuksen siitä, että palveluiden käyttäjän tai asiakkaan toiminnalla on jonkinlainen vaikutus palveluprosessiin. Osallistuminen voi olla ”mukana oloa” esimerkiksi tiedonantajan roolissa. (Laitila 2010, 8; Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittymisestä 2012, 4, hakupäivä 29.2.2012.) Osallistuminen on keskeinen käsite myös Maailman terveysjärjestön WHO:n International classification of functioning, disability and health eli ICF – luokituksessa, joka on suomeksi vuonna 2004 käännetty toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitus. Se kuvaa biopsykososiaalista toiminnallista tilaa ruumiin/kehon toimintojen, suoritusten ja osallistumisen aihealueilla. ICF-luokituksessa osallistumisella tarkoitetaan yksilön osallisuutta elämän ja yhteiskunnan tilanteisiin sekä erilaisia sosiaalisia rooleja. Suoritusten ja osallistumisen osa-alueilla eteneminen voidaan tulkita kuntoutuksen perimmäiseksi tavoitteeksi. (ICF 2004, 3, 10, 209; Järvikoski, Hokkanen, Härkääpää, Martin, Nikkanen, Notko & Puumalainen 2009, 22–23; Järvikoski & Härkääpää 2011, 96–97.) ICF-luokituksen ajatus toimintakyvystä lääketieteellisen terveydentilan ja ympäristö- ja yksilötekijöiden vuorovaikutuksen tuloksena sopii hyvin lasten ja nuorten kuntoutukseen, jossa ympäristön merkitys on aina nähty keskeisenä.

Käsittelen seuraavassa osallisuutta niin kuin sen itse tässä tutkimuksessa ymmärrän. Olen koonnut kirjallisuudesta ja eri tutkimuksista tähän sellaisia osallisuuden määritelmiä, jotka mielestäni sopivat lasten ja nuorten kuntoutukseen ja sen suunnitteluun. Osallisuus lasten ja nuorten kuntoutuksessa ja sen suunnittelussa voi ja sen tulisi olla mielestäni kaikkea seuraavaa.

Orasen (2007, 5) mukaan lapsen osallisuus koostuu oikeudesta saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä, ratkaisuista, toimenpiteistä ja niiden perusteluista sekä mahdollisuuksista ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa näihin asioihin. Osallisuudessa olennaista on vastavuoroisuus, vaikuttaminen ei ole mahdollista jos ei pääse mukaan asioiden käsittelyyn eikä saa niistä tietoa (Oranen 2007, 5).

Gretschelin (2002, 50) ja Flöjtin (2012, 20, hakupäivä 27.2.2012) määritelmän mukaan osallisuus on osallisuuden tunnetta, joka paljastuu nuorten tunteista, tiedoista, tarinoista ja paikallisista diskursseista. Osallisuuden tunnetta kuvaa hyvin sana ”empowerment”, jonka suomalaiset käännökset ovat voimaantuminen ja valtaistuminen. Osallisuudessa nuori on voimaantunut subjekti, mikä näkyy nuoren kyvyssä tuoda ilmi ja arvioida toiminnalle asettamansa pyrkimykset ja tavoitteet ja niiden toteutuminen. Nuori tuntee pätevyytensä ja pitää omaa rooliaan merkittävänä. (Gretschel 2002, 50; Flöjt 2012, 20, hakupäivä 27.2.2012.)

Kujala (2003, 41) määrittelee osallisuuden autonomiaksi, itsehoidoksi ja persoonalliseksi vaikuttamiseksi omaan hoitoonsa. Aito asiakaslähtöisyys voi toteutua vain, jos asiakas kokee osallisuutta (Kujala 2003, 41). Sirviö (2010, 131) liittää asiakkaan osallisuuden kokemukseen riittävän tuen, yhteisen päätöksenteon, asiakkaan valinnan mahdollisuuden sekä asiakkaan mielipiteiden arvostamisen.

Kiilakosken (2007, 12) mukaan osallisuudessa on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen elementti. Toisaalta yksilön on koettava itsensä arvokkaaksi ja toisaalta yhteisön on oltava sellainen, jossa osallisuus on mahdollista. Yksilön pitää pystyä olemaan yhteisössä vapaasti ja tuomaan omat näkemyksensä esiin. Kiilakoski määrittelee osallisuuden oikeudeksi omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä, ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä. Osallisuuden edellytyksenä on, että yksilölle annetaan mahdollisuus toimia. Tämä merkitsee vallan ja vastuun jakamista. Yksilö ei ole osallinen, jos häntä kuunnellaan loputtomiin, mutta hänen mielipiteilleen ei anneta mitään merkitystä yhteisön toiminnasta päätettäessä. Oikeuksien ohella tulee tarkastella myös osallisen tilanteen tuomia velvollisuuksia. Osallisuudessa korostuu myös vastuu toiminnasta. (Kiilakoski 2007, 12–14.)

Sheridan ja Pramling Samuelson (2001) kehoittavat Kiilakosken (2007, 17) mukaan miettimään, mitä lapset ja nuoret pystyvät tekemään, huomataksemme, että heillä on sekä perusteltuja mielipiteitä että halua vaikuttaa asioihin. Lapsilla ja nuorilla on myös kokemuksellista tietoa, jota aikuisilla ei ole ja he ovat oman itsensä ja elämänpiirinsä keskeisiä asiantuntijoita. Lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen vaatii toiminnan muuttamista ja selkeää tavoitteellisuutta. Toiminnassa on aidosti pyrittävä osallistavuuteen. (Kiilakoski 2007, 17.)

Kuntoutuksessa puhutaan osallisuudesta ja osallistumisesta kahdella eri tasolla. Toinen taso koskee kuntoutujan osallisuutta kuntoutustapahtumassa, osallistumista sen suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja saavutettujen tulosten arviointiin. Toinen taso taas koskee yleisempää osallisuutta yhteiskunnassa ja yhteisöissä. Aktiivisen osallistumisen omaan kuntoutukseen nähdään tukevan valtaistumisprosessia ja luovan siten parhaat edellytykset myös yhteisölliseen osallistumiseen. (Järvikoski ym. 2009, 22; Järvikoski & Härkäpää 2011, 147.) Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan nimenomaan ensiksi mainitulla tasolla, kuntoutujan osallisuutena omaan kuntoutukseensa ja ennen kaikkea sen suunnitteluun.

Seuraavassa esittelemäni osallisuuden mallit on tehty kuvaamaan lähinnä lasten osallisuutta. Mielestäni ne sopivat kuitenkin hyvin myös tutkimukseni kohderyhmänä olevien (varhais)nuorten osallisuuden kuvaamiseen. Näitä osallisuuden malleja ei ole laadittu varsinaisesti kuntoutuksen viitekehystä ajatellen mutta sopivat kuntoutukseen ja myös tähän tutkimukseen oikein hyvin.

## **2.2 Osallisuuden mallit**

Lähes kaikki osallistumisen ja osallisuuden määritelmät johtavat jollain lailla Arnsteinin vuonna 1969 julkistamaan 8-luokkaiseen osallistumisasteikkoon (Flöjt 2012, 1, hakupäivä 27.2.2012). Arnstein (1969, 216) kuvaa artikkelissaan yleensä kansalaisen osallisuutta yhteiskunnassa ja pyrkii määrittelemään kansalaisten ja julkisen organisaation välistä valtasuhdetta. Asteikkoa ylöspäin kuljettaessa kansalaisten valta suhteessa organisaatioon lisääntyy ja ylempi osallisuuden muoto sisältää alemmat (Arnstein 1969, 216; Flöjt 2012, 1, hakupäivä 27.2.2012).

Perinteisin ja vaikutusvaltaisin lasten osallisuuden malli, Hartin osallisuuden tikapuut, on myös sovellus Arnsteinin mallista (Shier 2001, 107–108). Mallissaan Hart kuvaa aloitteenteon ja yhteistyön erilaisia tasoja lasten toimiessa projekteissa aikuisen kanssa. Mallin tärkeä tehtävä on osoittaa mikä ei ole osallisuutta. Ensimmäiset kolme askelmaa (manipulation, decoration, tokenism) eivät ole hyväksyttäviä, eivätkä ne edusta tai edistä lasten osallisuutta. Kaikkien lasten pitää voida työskennellä ylemmillä askelmilla kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaan. Tikapuut on tarkoitettu aikuisille, jotta he loisivat

lapsille mahdollisuuksia osallistua haluamallaan tasolla. Tavoitteena ei ole, että lapset ja nuoret toimivat ja päättävät asioista yksin vaan pyrkimyksenä on aito dialogi ja kumpu-panuus. Lasten näkökulmasta tärkeää on valinnanvapaus. Hartin mukaan heidän tulisi saada osallistua haluamallaan tavalla. (Hart 1997, 40–41.)

### 2.2.1 Shierin osallisuuden polut

Shierin (2001, 107) vaihtoehtoisessa mallissa lasten osallisuutta kuvataan aikuisen toiminnan kautta. Osallisuuden polut (liite 1), perustuu viiteen osallisuuden tasoon:

1. Lapsia kuunnellaan.
2. Lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisussa.
3. Lasten näkemykset otetaan huomioon.
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon.
5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta.

Lisäksi jokaisella tasolla on tunnistettuna kolme sitoumuksen astetta: *valmiudet*, *mahdollisuudet*, *velvoitteet*. (Shier 2001, 107.)

Shierin mallista ei löydy vastinetta Arnsteinin ja Hartin osattomuuden askelmille, vaan kaikki viisi tasoa kuvaavat osallisuutta. Jokaisella tasolla yksilö tai organisaatio voi olla sitoutunut eri asteisesti. Selkeyttääkseen tätä mallissa tunnistetaan kolme sitoutumisen vaihetta jokaisella osallisuuden tasolla. Opening = ”*valmiudet*” on mahdollinen heti, kun yksilö tai organisaatio on valmis tekemään henkilökohtaisen sitoumuksen tai kannanoton tarkoituksestaan työskennellä/toimia tietyllä tavalla. Kyse on vasta ”valmiuksista”, koska tässä vaiheessa ei ehkä ole mahdollista toteuttaa sitä. Opportunity = ”*mahdollisuus*” ilmaantuu, kun työntekijälle tai organisaatiolle mahdollistetaan toimiminen käytännössä. Tämä voi tarkoittaa resursseja (esimerkiksi työaika), tietoja ja taitoja kenties koulutuksen kautta, uusien toimintamallien kehittämistä tai vakiintuneiden toimintatapojen muuttamista. Lopuksi, obligation = ”*velvoite*” saavutetaan, kun toimintatavasta tulee organisaation sovittu käytäntö ja henkilökunta velvoitetaan toimimaan sen mukaan. Malli esittää myös yksinkertaiset kysymykset jokaisen tason jokaisessa vaiheessa. Vastaamalla kysymyksiin voi määritellä senhetkisen sijainnin polulla ja selvittää, mitä seuraavaksi pitäisi tehdä noustakseen korkeammalle osallisuuden tasolle. (Shier 2001, 110.)

Polku lapsen osallisuuteen lähtee liikkeelle aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen perusasiasta, **lapsen kuuntelemisesta**. Aikuisella on velvollisuus asenteiden (*valmiudet*) ja toimintaympäristön rakenteiden, esimerkiksi rutiineiden ja toimintakulttuurin, muutoksen (*mahdollisuus*) kautta varmistaa, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään ja saada asialleen aikuisen huomio. Kun lapsen kuuntelemiseen on koko työyhteisössä tai tiimissä rutinoitunut (*velvoite*), voidaan polulla siirtyä eteenpäin. (Shier 2001, 111–112; Leinonen 2010, 18–19.)

Toisella askelmalla on **lapsen tukeminen ilmaisemaan omia mielipiteitään**. Tällä askelmalla kiinnitetään huomiota siihen, miksi lapset eivät aina ilmaise mielipiteitään ja miten aikuinen voi mahdollistaa mielipiteiden ilmaisemisen. Shierin mukaan syynä voi olla esimerkiksi luottamuksen puute, ujous, heikko itsetunto, yhteisen kielen puuttuminen aikuisen kanssa, aikaisempi kokemus kuulematta jäämisestä tai siitä, että heidän mielipiteillään ei ole merkitystä. Aikuisten tulisi varmistaa, että jokaisen lapsen mielipiteiden ilmaisemista rohkaistaan ja että henkilökunnalla on käytössä riittävästi resursseja ja tahtoa mielipiteen ilmaisun tukemiseen. (Shier 2001, 112; Leinonen 2010, 19.)

Osallisuuden polun kolmannella askelmalla kuunteleminen ja mielipiteen ilmaisemisen tukeminen ei enää riitä vaan aikuisen on **otettava lasten mielipiteet huomioon**. Tämä ei tarkoita sitä, että aikuisten päätösten tulisi aina myötäillä lasten toivomuksia vaan että aikuisen tulee huomioida lapsen mielipide ja perustella päätökseen johtaneet syyt. Shierin näkemyksen mukaan YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen asettamat edellytykset lasten osallisuudelle toteutuvat tällä osallisuuden polun kolmannella askelmalla. (Shier 2001, 113; Leinonen 2010, 19–20.)

Neljännellä askelmalla siirrytään konsultaatiosta aktiiviseen osallisuuteen päätöksenteossa, **lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin**. Vaikka YK:n lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa vain kolmen ensimmäisen askelman mukaiseen osallisuuteen, on toimiminen näillä korkeammilla tasoilla todettu hyödylliseksi monella tapaa. Neljännellä askelmalla aikuinen luovuttaa lapselle omaa valtaansa, mutta kantaa yhä päätösten tuoman vastuun. Aikuiset ja lapset pysähtyvät yhdessä pohtimaan ja kommunikoimaan päätettävästä asiasta, niin että aikuiset aktiivisesti ottavat lasten näkemykset huomioon ja tukevat lapsia niiden esittämisessä. Näin lapset myös sitoutuvat tehtyihin päätöksiin paremmin. Sitoutumisen vaiheet etenevät tällä askelmalla samalla tavalla kuin kolmella

aiemmallakin. *Valmiuksien* asteella aikuinen/organisaatio on asenteellisesti valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoon. Tämä voi vaatia enemmän reflektiota ja keskustelua kuin edeltävillä tasoilla. *Mahdollisuus* saa alkunsa, kun vakiintunut toimintatapa mahdollistaa lapsien osallistumisen päätöksen tekoon. Tämä voi merkitä suuria muutoksia organisaation päätöksentekoprosessiin, jotka ovat yleensä suoranaisen lapsiepäystävällisiä monenlaisine byrokraattisine kiemuroineen ja lapsille epätyypillisine kommunikaatiotapoineen. *Velvoitteen* aste saavutetaan, kun organisaation sovittu käytäntö vaatii ottamaan lapsen mukaan päätöksentekoon ja esteet sen tieltä on raivattu. (Shier 2001, 113–114; Leinonen 2010, 21.)

Osallisuuden polun neljännen ja viidennen askelman ero on vähemmän selkeä kuin edeltävien askelmien välinen. Merkittävin ero on vallan, ja sen myötä vastuun, jakautumisessa lasten ja aikuisten välillä. Aikuisten on hyväksyttävä se tosiasia, että taatakseen lasten osallisuuden tällä tasolla, heidän on annettava osa vallastaan lapsille, mutta autettava yhä heitä kantamaan vastuuta. Viidennellä askelmalla **lapset jakavat vallan ja vastuun aikuisten kanssa**. Lasten ei tulisi kuitenkaan joutua vastuuseen asioista, jotka ovat heidän kehitystasolleen liian vaikeita päätettäviksi tai myöskään sellaisista, joista he eivät halua vastuuta. Vallan ja vastuun jakautumisesta olisi hyvä keskustella niin aikuisten kesken, kuin myös lapsia mukaan keskusteluun ottaen (*valmiudet*) ennen kuin siirrytään käytännön toimiin ja mietitään tapoja, joilla lapset aidosti pääsevät mukaan prosessiin päättämään ja ottamaan vastuuta (*mahdollisuus*). Kun päätöksenteon jakaminen niin arvopohjan kuin käytännönkin tasolla saadaan kiinteäksi osaksi yhteisön toimintaa, voidaan sanoa lasten osallisuuden viisitason mallin todella jalkautuneen organisaatioon (*velvoite*). (Shier 2001, 115–116; Leinonen 2010, 21–22.)

### 2.2.2 Thomasin osallisuuden ulottuvuudet

Thomas (2002, 174–176) on kritisoinut malleja, joissa osallisuuden ajatellaan olevan yksiulotteinen ominaisuus, jota on joko paljon, vähän tai ei ollenkaan. Thomas näkee osallisuuden paljon monimutkaisempänä käsitteenä. Lasten osallisuutta ei voi Thomasin mukaan tarkastella vain sen kautta, kuinka paljon lapsi päätöksentekoprosessissa puhuu tai kuinka paljon huomiota hänen puheensa muilta osanottajilta saa vaan kuinka hyvin lapsi ymmärtää kyseessä olevan asian, mahdolliset vaihtoehdot ja syyt jo tehtyihin päätöksiin. Thomasin mukaan osallisuutta on tarkasteltava eri ulottuvuuksina, joiden keski-

näiset suhteet voivat vaihdella ja lapsen kokemus osallisuudesta muuttua niiden mukaan. Thomasin mukaan ensimmäinen osallisuuden ulottuvuus on *mahdollisuus valita*. Myös osallistumisesta kieltäytyminen voi olla yksi osallisuuden muoto ja lapsella tulee olla mahdollisuus valita myös tämä vaihtoehto. Toinen ulottuvuus rakentuu *mahdollisuudesta saada tietoa* tilanteesta, prosessista ja omista oikeuksistaan. Kolmantena on *mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin*, esimerkiksi siihen, mitä asioita tietysissä palaverissa käsitellään tai ketä siihen osallistuu. Neljäs ulottuvuus on *mahdollisuus ilmaista itseään* ja puhua omista ajatuksista ja mielipiteistä. Viides ulottuvuus tuo esille vaikeuden ilmaista ajatuksiaan ja selkeyttää omaa näkemystään, siksi lapsella tulee olla *mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen*. Kuudenneksi osallisuuden ulottuvuudeksi Thomas nimeää *mahdollisuuden itsenäisiin päätöksiin*. (Thomas 2002 174–176; Hotari, Oranen & Pösö 2009, 121.)

## **2.3 Lasten ja nuorten kuntoutus ja sen suunnittelu**

### **2.3.1 Lasten ja nuorten kuntoutus**

Eri näkökulmista tarkasteltuna kuntoutus voidaan ymmärtää toimenpiteinä, järjestelmänä, palveluiden tarjoajana, toimintaprosessina, tieteenä, teoriana, mallina tai kuntoutumiseen tähtäävänä henkilökohtaisena muutoksena (Koukkari 2010, 23). Vuoden 2002 kuntoutusselonteossa kuntoutus määritellään ihmisen tai ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi, jonka tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Suunnitelmallisen ja monialaisen kuntoutuksen tavoitteena on myös auttaa kuntoutujaa hallitsemaan oma elämäntilanteensa. (Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002, 3.) Tässä opinnäytetyössä ymmärrän kuntoutuksen monivaiheisena prosessina, jossa kuntoutuksen suunnittelulla on keskeinen merkitys. Kuntoutuksen suunnittelun näen monitahoisena prosessina, joka sisältää eri vaiheita ja tekijöitä. (ks. Nikkanen 2010, 4, 6.)

Lasten ja nuorten kuntoutuksen tehtävä on aikuisten kuntoutusta laajempi. Kun aikuisten kuntoutuksessa pyritään ensisijaisesti palauttamaan kuntoutujan tilanne ennalleen, on lasten ja nuorten kuntoutuksen tavoitteena tuleva, ei aikaisempi toimintakyky. Päämääränä on kehityksen tukeminen koko kasvuiän ajan. Keskeistä on turvata kunkin lapsen/nuoren yksilöllisten kehitysedellytyksien toteutuminen (Koivikko & Korpela 2004,



644; Autti-Rämö 2008, 479.) Koivikon ja Siparin (2006, 77) mukaan lasten kuntoutuksen keskeinen tavoite tulee olemaan lapsen osallistuminen hänelle tärkeisiin asioihin ja toimintoihin sekä integroituminen yhteiskuntaan hänen mahdollisuuksiensa mukaan erityisen tuen avulla.

ICF-luokituksen ajatus toimintakyvystä lääketieteellisen terveydentilan ja ympäristö- ja yksilötekijöiden vuorovaikutuksen tuloksena sopii hyvin lasten ja nuorten kuntoutukseen, jossa ympäristön merkitys on aina nähty keskeisenä. Lasten ja nuorten kuntoutus liittyy kiinteästi arkeen eli kotona, päiväkodissa ja koulussa annettuun ohjaukseen ja opetukseen. Kuntoutusta ei siis tule erottaa kasvatuksesta ja opetuksesta. Lapsen/nuoren kehityksen optimaalinen turvaaminen edellyttää kaikkien näiden kehitystä tukevien elementtien yhteensovittamista. (ICF 2004, 18; Koivikko & Sipari 2006, 16, 20; Autti-Rämö 2008, 480.)

Kuntoutusta voidaan kuvata toimenpiteiden prosessina, suunnitelmallisena ohjausprosessina tai yhteistyöprosessina, jossa asiakkaan asioiden hoitamiseen kytkeytyy samanaikaisesti tai peräkkäin eri alojen ja organisaatioiden asiantuntijoita. Tässä prosessissa kuntoutuja on tahtova ja toimiva subjekti. Kuntoutusprosessin ytimenä on kuntoutujan ja kuntoutuksen ammattilaisten välinen yhteistyö ja vuorovaikutus. (Järvikoski & Karjalainen 2008, 80, 87; Järvikoski & Härkäpää 2011, 190.)

### **2.3.2 Lasten ja nuorten kuntoutuksen suunnittelu**

Kuntoutusprosessi etenee kuntoutustarpeen havaitsemisen jälkeen suunnitteluvaiheen, erilaisten toimenpiteiden toteutuksen ja jatkuvan seurannan kautta kohti yhdessä asetettua tavoitetta. Kuntoutus on pitkä prosessi, jonka sujuminen ja tuloksellisuus edellyttää suunnitelmallisuutta ja tavoitteita. Kuntoutujan yksilölliset ja lähipiirin ja kuntoutuksen asiantuntijoiden yhteiset voimavarat tulee saada käyttöön. Suunnittelu merkitsee voimavarojen keskittämistä ja toisaalta uudelleen suuntaamista. Useat sosiaali- ja terveydenhuollon lait korostavat suunnitelmallisuutta. (Rissanen 2008, 625–626; Veijola 2.12.2011; Järvikoski & Härkäpää 2011, 190.)

Kuntoutuksen suunnittelun kannalta nuoruus on vaihe, jolloin nuorelta odotetaan lisääntyvästi vastuunottoa omasta elämästään. Nuoruudessa nuoren subjektiivinen asiakkuus

korostuu oman kuntoutusprosessin ja elämäntilanteen määrittelyssä. Kuntoutuksen sisältö ja toteutus suunnitellaan yhdessä nuoren ja vanhempien sekä muiden tahojen kanssa. (Melamies, Pärnä, Heino & Miller 2010, 106; Autti-Rämö 2008, 480, 483.) Kuntoutujan oma osallisuus oman kuntoutusprosessin suunnitteluun ja toteutukseen on sen etenemisen kannalta tärkeää. Lähtökohtana on kuntoutujan toimintakyvystä ja toiminnallisista tarpeista lähtevien kuntoutujan omien tavoitteiden ja tarpeiden ymmärtäminen ja niiden yhdistäminen asiantuntijoiden näkemykseen. (Järvikoski & Karjalainen 2008, 85–87; Paltamaa ym. 2011, 225.)

Kuntoutuksen suunnittelu alkaa **nykytilanteen arvioinnista**. Kuntoutujan, lapsen/nuoren ja hänen perheensä, ja kuntoutustyöntekijän yhteiseen harkintaan perustuva tilannearvio on tärkeä motivaation ja sitoutumisen kannalta ja takaa parhaiten myös kuntoutusprosessin etenemisen. Nykytilanteen arviointiin kuuluu myös kuntoutujan sen hetkisen toimintakyvyn kuvaus/arviointi. Jotta toimintakyvystä voidaan saada luotettavaa tietoa, on käytettävä päteviä, kyseiseen tarkoitukseen kehitettyjä toimintakyvyn mittaamis- ja arviointimenetelmiä. Arviointimenetelmien valintaan, käyttöön ja tulosten tulkintaan tarvitaan moniammatillista asiantuntemusta. (Paltamaa ym. 2011, 107–108; Vammaispalvelujen käsikirja 2011, hakupäivä 19.11.2011; Lähtökohdat, TOIMIA 2011, hakupäivä 18.11.2011; Järvikoski & Härkäpää 2011, 192.)

Kelan suositusten mukaan kuntoutuksen viitekehyksenä tulee käyttää ICF-luokitusta. Tällä tarkoitetaan niin kuntoutuksen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen kuin kirjaamiskäytäntöjen ja vaikuttavuuden arvioinninkin pohjaamista ICF-luokituksen ajatukseseen kuntoutujan kuntoutustarpeen kokonaisvaltaisesta arvioinnista. (Paltamaa ym. 2011, 228.) ICF-malli tarjoaa apuvälineen paikallistaa kuntoutustarpeen taustalla olevia selviytymisen ongelmia ja kuntoutuksen esteitä ja helpottaa lapsen/nuoren tilanteen kuvaamista. Sen avulla voidaan myös tarkastella perheen yksilöllisiä tekijöitä, analysoida kuntoutujan toimintaympäristön ja elämäntilanteen vahvuuksia, arvioida lapsen ja perheen toimintakykyä osallistumista korostaen ja asettaa tavoitteita. Näin ICF-malli tukee kuntoutusprosessin suunnittelua tarjoamalla yhteisen viitekehyksen ja muistilistan, joiden pohjalta eri ammattiryhmien on mahdollista jäsentää yhteistyötä ja keskinäistä työnjakoa. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 99; Järvikoski & Karjalainen 2008, 83; Karppi 2007, 25.)

Kokonaisvaltaisen tilanne- ja toimintakykyarvioinnin jälkeen kuntoutuksen suunnittelu-prosessi etenee **tavoitteiden asettamiseen** ja suunnitelmaan siitä, millaisin keinoin ja menetelmin tavoitteisiin pyritään. Yksilöllisten, realististen, selkeiden ja kuntoutujalle itselleen tärkeiden tavoitteiden asettamista voidaan pitää kuntoutuksen suunnittelun tärkeimpänä vaiheena. Niiden tulee perustua rehellisyyteen, realiteettien selvittämiseen sekä arjen arvostukseen ja kunnioitukseen. Tärkeintä kuntoutuksen suunnittelussa on rehellisyys, jolla tarkoitetaan parhaan saatavilla olevan tiedon jakamista. Realistisuus perustuu huolellisiin tutkimuksiin sekä arvioihin siitä, mitä kannattaa tavoitella. Arjen arvostus ja kunnioitus on arkisten asioiden tärkeyden korostamista ja arjen sujumisen tavoitteellisuutta. (Koivikko & Sipari 2006, 77; Autti-Rämö 2008, 481, 485; Järvikoski & Karjalainen 2008, 87.)

Jotta tavoitteiden saavuttaminen olisi mahdollista, on tavoitteiden oltava lapselle/nuorelle itselleen tärkeitä. Siksi on tärkeää kuunnella ja kuulla lasta/nuorta ja tutustua hänen ajatusmaailmaansa. Lapsen/nuoren minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta on erityisen tärkeää, että hänet hyväksytään ja häntä rakastetaan juuri sellaisena kuin hän on. Kun lapsi/nuori on itse luonut itselleen tavoitteita, jotka hän haluaa saavuttaa, on kuntoutus mahdollista ja vaikuttavaa ja osoittaa, että hänet hyväksytään. Vanhempien tai kuntoutuksen ammattilaisten asettamien tavoitteiden mukainen kuntoutus viestittää lapselle/nuorelle, että hänen pitää muuttua, hän ei kelpaa itsenään. Vaikka kuntoutuksen tavoitteiden tuleekin olla lapsen/nuoren/perheen itsensä asettamia, on ammattilaisten tehtävä huolehtia, että ne ovat realistisia ja että käyttöön otetaan mahdollisimman optimaaliset interventiot. (Autti-Rämö 2008, 481–483.)

Lasten ja nuorten kuntoutuksessa korostetaan toiminnallisten tavoitteiden asettamista. ICF-ajattelumallin mukaan ne voidaan nähdä suorituksina ja osallistumisena oman elämänpiirin toimintoihin. ICF-malli toimii hyvänä lähtökohtana tavoitteiden asettamiselle ohjaamalla toimintakyvyn kokonaisuuden hahmottamista. ICF-mallin käyttäminen tavoitteen asettamisen pohjana saattaa johtaa siihen, että myös asetetut tavoitteet käsittelevät enemmän osallistumista ja ympäristötekijöitä. Määriteltäessä toimintakykyyn liittyviä huolen aiheita, ICF-luokituksen osa-alueet voivat helpottaa keskustelun ja yhteistyön aloittamista ja toisaalta taata, että kaikki osa-alueet tulee otetuksi huomioon tavoitteiden asettamisessa. Kun kuntoutuja ja hänen perheensä ovat yhteistyössä kuntoutuksen ammattilaisten kanssa päässeet yhteisymmärrykseen tarvittavasta kuntoutuksen in-

tervention kohteesta, voidaan GAS (Goal Attainment Scaling) -menetelmän avulla laatia mitattavat, selkeät tavoitteet. Tavoitteet asetetaan yhdessä kuntoutujan kanssa niin, että ne ovat hänelle mielekkäitä ja kannustavat aikaansaamaan muutoksia toimintakyvyssä. ICF ja GAS täydentävät toisiaan monella tapaa. (Koivikko & Sipari 2006, 110; Vammaispalvelujen käsikirja 2011, hakupäivä 19.11.2011; McDougall & Wright 2009, 1364, 1366.)

**Kuntoutussuunnitelmassa** kuvataan kuntoutuksen kokonaisuus (Koivikko & Korpela 2004, 648). Lapsen/nuoren suunnitelmaan tulee sisältyä tavoitteet ja toimenpiteet paitsi lääkinnällisen myös kasvatuksellisen ja sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmasta. Lääkinnällisellä kuntoutuksella (toimintakykykuntoutus) viitataan yleensä lääketieteellisiin tutkimuksiin ja niiden pohjalta aloitettaviin yksilön fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä parantaviin toimenpiteisiin (Järvikoski & Härkäpää 2011, 21). Lääkinnälliseen kuntoutukseen kuuluu kuntoutusneuvonta ja -ohjaus, potilaan toiminta- ja työkyvyn sekä kuntoutustarpeen arviointi, kuntoutustutkimus, terapiat, apuvälinepalvelut, sopeutumisvalmennus sekä kuntoutusjaksot (Terveystieteiden tutkimuskeskuslaki 1326/2010 3:29.2§). Kasvatuksellisella kuntoutuksella tarkoitetaan vammaisen tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen tai aikuisen kasvatusta ja koulutusta sekä niiden edellyttämiä erityisjärjestelyjä. Kasvatuksellisessa kuntoutuksessa yhdistyvät kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen keinot. (Murto 2007, 78, 90–92; Järvikoski & Härkäpää 2011, 21–22.) Sosiaalinen kuntoutus on sosiaalisen toimintakyvyn parantamiseen pyrkivä prosessi, jonka tavoitteena on saavuttaa ja palauttaa kuntoutuvan henkilön kyky selviytyä erilaisista sosiaalisista tilanteista, vuorovaikutussuhteista, arkipäivän välttämättömistä toiminnoista sekä oman toimintaympäristön rooleista. Tavoitteena on myös monipuolinen osallisuus yhteiskuntaan. (Vilkkumaa 2004, 29; Järvikoski & Härkäpää 2011, 22; Kuntoutusportti 2012, hakupäivä 13.2.2012.)

Kuntoutussuunnitelmia tehdään moneen tarkoitukseen ja eri lakien perusteella. Joissakin laeissa edellytetään kirjallista kuntoutussuunnitelmaa kuntoutusetuuden saamiseksi tai toimenpiteiden aloittamiseksi. Esimerkiksi Kelan järjestämä vaikeavammaisten lääkinnällinen kuntoutus edellyttää aina terveydenhuollossa laadittua kuntoutussuunnitelmaa, jonka suositusten perusteella Kela tekee kuntoutusta koskevan päätöksen. Toisten lakien mukaan kuntoutussuunnitelma tulee tehdä tarvittaessa. Näin säädetään esimerkiksi vammaispalvelulaissa ja asetuksessa. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 197.)

Kuntoutussuunnitelma on paitsi tarpeellisen tiedon välittämiseen tarkoitettu hallinnollinen asiakirja, myös kuntoutusjärjestelmän ja asiakkaan välinen asiakirja, asiakasyhteistyön luja perusta. Sen tulisi olla suunnitelma, johon kuntoutuja on sitoutunut ja jonka toteutuksessa kuntoutuksen asiantuntijat ja organisaatiot häntä tukevat. Kuntoutussuunnitelma laaditaan aina yhteistyössä kuntoutujan ja/tai hänen omaisensa/huoltajansa ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kanssa. Kuntoutussuunnitelmasta pitää ilmetä ainakin kuntoutustarpeen perusteet nykyisen elämäntilanteen pohjalta, kuntoutukselle asetetut tavoitteet sekä toiminta ja toimenpiteet, joilla tavoitteisiin pyritään, osapuolten oikeudet ja velvoitteet kuntoutuksen toteutuksessa sekä suunnitelma siitä, miten tilannetta seurataan. Tärkeää on yhteinen ymmärrys kuntoutujan tarpeista, tavoitteista sekä tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavista interventioista. Suunnitelmassa kuvataan toimintakyvyn vaikutukset arkeen ja kuinka kuntoutuksen odotetaan turvaavan tai parantavan selviytymistä jokapäiväisissä toiminnoissa. Lasten ja nuorten kohdalla on huomioitava erityisesti, miten lapsi/nuori selviytyy askareista suhteessa ikätoverien kehitykseen. (Rissanen 2008, 625, 627–628; Järvikoski & Härkäpää 2011, 196–197; Paltamaa ym. 2011, 227; Kela 2011, hakupäivä 27.4.2012.)

### **3 KUNTOUTUS JA KUNTOUTUKSEN SUUNNITTELU TERVAVÄYLÄN KOULUSSA**

Perusopetuslain (628/1998 3:8§, 8:39§, 9:52§) nojalla opetusministeriö on määrännyt valtion erityiskoulujen (VALTERI) tehtäväksi järjestää näkö-, kuulo- ja liikuntavammaisille oppilaille esi-, perus- ja lisäopetusta ja niihin liittyvää ohjaus-, kuntoutus- ja tukipalveluita. Valtion erityiskoulut turvaavat oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavan opetuksen, kuntoutuksen ja avustustoiminnan niille oppilaille, joiden kotikunnilla ei ole mahdollisuuksia ko. palveluiden järjestämiseen. Valtion koululla on mahdollisuus tarjota erityisoppilaille sellainen oppimisympäristö, joka tulevaisuudessa takaa mahdollisimman hyvät mahdollisuudet kasvaa itsenäiseksi toimijaksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Valtion erityiskoulun vahvuutena on myös mahdollisuus vertaistukeen, joka omalla kotipaikkakunnalla on useimmiten mahdotonta. Vertaisryhmä antaa hyvän pohjan itsetuntemuksen kehittymiselle, sosiaaliselle kasvulle sekä kommunikointi- ja vuorovaikutustaidoille. Moniammatillinen henkilökunta, pienet opetusryhmät, tarkoituksenmukaiset fyysiset tilat ja kaikkien palvelujen saatavuus samasta paikasta luovat hyvät edellytykset voimakasta tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliselle oppimiselle ja kuntoutumiselle. (Valtion erityiskoulut palvelevat 2002, 7, 11–12.)

Tervaväylän koulu on valtion ylläpitämä oppimis- ja ohjauskeskus, joka muodostui kun Lohipadon erityiskoulu ja Merikartanon koulu yhdistyivät 1.1.2007. Entiset koulujen nimet säilyivät Tervaväylän koulun yksiköiden niminä. Koulun historia erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetuksessa, hoidossa ja kuntoutuksessa on yli satavuotinen. Oppilaiden erityisen tuentarve aiheutuu ensisijaisesti liikuntavammaisuudesta liittänsöngelmiseen, neurologisista sairauksista, kielellisistä erityisvaikeuksista, kuuroudesta tai vaikeasta huonokuuluisuudesta ja autismin kirjoon liittyvistä haasteista. Koulun tehtävä on kolmitasoinen sisältäen erityisopetuksen ja sitä tukevat kuntoutus-, hoito- ja tukipalvelut, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemisen lähikoulussa sekä kehittämistyön. Oppimis- ja ohjauskeskuksen toiminta on valtakunnallista, mutta vakituiset oppilaat tulevat pääosin pohjoisen Suomen alueelta. Osa oppilaista asuu kouluvii- kot Tervaväylän oppilaskodeissa pitkien koulumatkojen takia. Toiminnan painopiste on

erityisopetuksessa ja sitä tukevissa kuntoutus-, hoito- ja tukipalveluissa. (Tervaväylä 2012a, hakupäivä 10.2.2012; Tervaväylän koulun opetussuunnitelma, 4.)

Tervaväylän koulu järjestää oppimista tukevaa kuntoutusta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan ja se on osa koulun toimivaa arkea. Varsinainen kuntoutuksen henkilöstö koostuu puhe-, toiminta- ja fysioterapeuteista, psykologeista sekä terveydenhoitajasta. Kuntoutuksen järjestämisestä ja toteutuksesta vastaa Tervaväylän koulun erikoislääkäri yhdessä kuntoutuspäällikön kanssa. Kuntoutukseen oppilaiden arjessa osallistuu koko koulun henkilökunta, sillä niin koulun, kuntoutuksen kuin oppilaskodin toiminoissa johtavana ajatuksena on kuntouttava arki, jonka perusta on moniammatillisessa yhteistyössä. Tervaväylän koulussa kuntouttava arki tarkoittaa kunkin oppilaan, kuntoutussuunnitelmaan ja/tai henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, HOJKSiin, kirjattujen, henkilökohtaisten tavoitteiden huomiointia kaikessa toiminnassa. Oppilas saa tarkoituksenmukaista ohjausta ja kuntoutus on tavoitteellisesti läsnä kaikessa toiminnassa. Tavoitteita toteutetaan moniammatillisesti tiiviissä yhteistyössä kodin, kuntoutushenkilöstön ja koulun muiden työntekijäryhmien välillä. Kuntouttavan arjen tavoitteena on saada oppilaan taidot monipuolisesti käyttöön sekä kehittää niitä. Oppilasta ohjataan oppimaan asioita, jotka mahdollistavat itse tekemistä omassa elämässä. (Tervaväylä 2012b, hakupäivä 10.2.2012; Tervaväylän koulun strategia, 10; Tervaväylän koulun opetussuunnitelma, 131.)

Tervaväylän koulun Lohipadon yksikön kaikille oppilaille sekä osalle Merikartanon yksikön oppilaista tehdään kuntoutussuunnitelma, joka tarkistetaan vuosittain. Kuvaan kuntoutuksen suunnittelun prosessia Tervaväylässä vuonna 2011 tehdyn prosessikaavion mukaisesti. Oletan kuntoutuksen suunnitteluun Tervaväylässä liittyvän myös prosessikaaviossa mainitsematta jääneitä asioita, esimerkiksi arjessa tapahtuvaa suunnittelua, jotka voivat nousta tutkimuksessani esille. Eri vaiheiden sisältöjä, esimerkiksi terveydenhoitajan ja lääkärin tarkastuksista, en tässä pysty tarkemmin kuvaamaan koska en niitä tiedä enkä myöskään näe tarkoituksenmukaisena alkaa niitä selvittää. Tutkimukseni tavoitteena on kuvailla nimenomaan oppilaiden kokemuksia kuntoutuksen suunnittelussa yleensä sekä prosessin eri vaiheissa eikä selvittää, mitä missäkin vaiheessa työntekijöiden näkökulmasta tapahtuu.

Virallisesti kuntoutussuunnitelmaprosessi alkaa Tervaväylässä terveydenhoitajan tarkastuksella, johon osallistuu oppilaan lisäksi myös hänen vanhempansa. Oleellinen osa kuntoutuksen suunnittelua on oppilaan toimintakyvyn arviointi, jonka pohjana Tervaväylässä käytetään WeeFIM-toimintakyvyn ja avuntarpeen mittaria. WeeFIM-mittarin tavoitteena on kuvata henkilön toimintakyvyn ja avuntarpeen tasoa päivittäisissä perustoiminnoissa ja muodostaa siitä yleiskuva. WeeFIM toimii ns. yleismittarina, jota tarkennetaan lisäarvioinneilla muilla mittareilla. ICF-luokituksen osa-alueista WeeFIM mittaa lähinnä suorituksia ja jonkin verran osallistumista. Yleensä WeeFIM-mittariin perustuva arviointi tapahtuu havainnoimalla ja/tai haastatteleamalla asiakasta ja hänen läheisiään. Asiakkaan ollessa arvioijille tuttu, kuten Tervaväylän koulussa on, ei erillistä havainnointi/haastattelutilannetta tarvita, vaan arviointi perustuu ammattihenkilöiden asiantuntemukseen sekä oppilaan ja hänen läheistensä tietoisuuteen tilanteesta. WeeFIM-mittarilla arvioidaan kognitiivisista toiminnoista kommunikointia (ymmärtäminen ja ilmaisu) ja sosiaalista kognitiota (sosiaalinen vuorovaikutus, ongelmanratkaisu, muisti) ja motorisista toiminnoista itsestä huolehtimista (ruokailu, siistiytyminen, peseytyminen, pukeminen ja riisuminen, wc-toimet), sulkijalihasten hallintaa, siirtymistä sekä liikkumista. Arviointiasteikon skaala kulkee täydellisestä avusta (1 piste) täysin itsenäiseen (7 pistettä). (Jaakonsaari 2012.) WeeFIM-mittarin mukaisesta arvioinnista vastaa oppilaan oma hoitaja, joka tekee arvioinnin yhteistyössä oppilaan hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvien ammattilaisten, yleensä terapeuttien ja avustajan sekä oppilaan huoltajien kanssa. Oppilaan itsensä osallistumisesta arviointiin päättää viime kädessä oppilaan huoltaja. Yleensä oppilas on mukana aina, kun hänen ikänsä ja kehitystasonsa katsotaan riittävän käsittelemään tällaisia asioita. Hoitohenkilöstö arvioi myös oppilaan omatoimisuutta oman sitä varten kehitetyn lomakkeen avulla. Kuntoutushenkilöstö (fysio-, toiminta- ja puheterapeutit sekä psykologi) täydentää toimintakyvyn arviointia omaan ammattialaansa kuuluvilla testeillä ja arvioilla.

Tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisen arvioinnissa on otettu käyttöön GAS-menetelmä. Tervaväylän koulun arjessa menetelmän käyttö tarkoittaa sitä, että oppilaan kuntoutumiselle asetetaan yksilöllisiä, merkityksellisiä, mitattavia ja saavutettavissa olevia tavoitteita. Asetettavat tavoitteet ovat perheen arkeen kuuluvia konkreettisiä asioita, kuten esimerkiksi syömiseen, pukemiseen, leikkimiseen, kommunikaatioon jne. liittyviä kuntoutuksellisia kysymyksiä. Tavoitteet asetetaan yhdessä oppilaan, hänen huoltajansa ja Tervaväylän moniammatillisen tiimin yhteistyönä. Yhteiset tavoitteet kir-



jataan HOJKS- ja kuntoutussuunnitelmapalavereissa. Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan moniammatillisen tiimin kuntouttavassa arjessa läpi lukuvuoden. Oppilaan huoltajien osallistumista tavoitteiden laatimiseen, asettamiseen ja saavuttamisen arviointiin pidetään välttämättömänä. (Tervaväylän syystiedottaja 2011.)

Ennen kuntoutussuunnitelmapalaveria oppilas käy yhdessä huoltajansa ja mahdollisesti avustajansa/hoitajansa kanssa lääkärin tarkastuksessa. Kuntoutussuunnitelmapalaveriin osallistuu huoltajan ja oppilaan itsensä (ikä- ja kehitystaso huomioiden) lisäksi oppilaan kanssa työskentelevät terapeutit, oma hoitaja ja mahdollisesti oma henkilökohtainen avustaja lääkärin johdolla. Oppilaan erityisluokanopettaja osallistuu palaveriin tarvittaessa. Samana päivänä, heti kuntoutussuunnitelmapalaverin jälkeen, pidetään myös erityisluokanopettajan vetämä HOJKS-palaveri. Lääkäri aloittaa kuntoutussuunnitelmapalaverin ja pyytää yleensä ensimmäiseksi omaa hoitajaa kertomaan WeeFIM-mittarin arvioinnit, joita muut paikalla olevat kommentoivat joko saman tien tai omissa puheenvuoroissaan. Palaverissa pyritään avoimeen keskusteluun vaikka aika onkin hyvin rajallinen. Palaverin jälkeen lääkäri sanelee kuntoutussuunnitelman valmiiksi ja se lähetetään oppilaan kotiin sekä muille tarvittaville tahoille.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Tavoitteenani on tuottaa konkreettista tietoa oppilaiden kokemuksista, jotta kuntoutuksen suunnittelua voitaisiin Tervaväylän koulussa kehittää oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Toivon tutkimukseni havahduttavan sekä oppilaat että työntekijät ajattelemaan osallisuutta ja sen merkitystä sekä oppilaiden mahdollisuuksia ja oikeuttaan osallisuuteen.

Tutkimustehtävänä on:

1. Millaisia kokemuksia Tervaväylän koulun oppilaille on osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa?

Rajasin tutkimukseni koskemaan vain kuntoutuksen suunnittelua enkä esimerkiksi kuntoutuksen toteutusta, koska näen kuntoutujan oman osallisuuden olevan erityisen tärkeää nimenomaan suunnitteluvaiheessa ja toisaalta luulen osallisuuden helpoimmin unohtuvan juuri suunnittelussa. Kuten viitekehyksessä olen kuvannut, ymmärrän kuntoutuksen suunnittelun monivaiheisena prosessina, johon yhtenä osana kuuluu kuntoutussuunnitelman laadinta. Olen kiinnostunut oppilaiden kokemuksista yleensä kuntoutuksen suunnittelussa ja kaikissa sen vaiheissa.

Omat ammatilliset tavoitteeni liittyvät niin kuntoutuksen suunnittelu- ja johtamisosaamiseen, kuntoutuksen asiakastyön osaamiseen kuin ohjaus- ja opetusosaamiseenkin. Tavoitteenani on saada valmiuksia kehittää kuntoutuksen suunnitteluprosesseja yhteisötasolla ja tukea asiakkaan osallisuutta hänen omassa kuntoutusprosessissaan. Tavoitteenani on kehittyä asiakkaan kuuntelijana ja tukijana hänen osallisuuttaan korostaen mutta myös saada valmiuksia ohjata ja valmentaa työyhteisöjäni kuntoutusprosessin toteuttamisessa, niin että se olisi kuntoutujan osallisuuden paremmin huomioivaa. Kaikkiin edellä mainittuihin saan opinnäytetyöni kautta paljon osaamista mutta ehkä eniten opin kuitenkin kuntoutujien autonomian vahvistamisesta, joka valmistuvan kuntou-

tusohjaajan kompetensseissa liittyy kuntoutuksen asiakastyön osaamiseen. (Perttinen 2006.)

## **4.2 Tutkimuksen metodologia**

Metodologialla tarkoitetaan laajassa merkityksessä todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohdan käsittelemistä, tieteellistä perusnäkemystä, ja maailmankatsomusta. Metodologiaan sisältyy ajatus siitä, että tutkija ymmärtää tutkimukseensa sisältyvät mahdollisuudet ja rajoitteet suhteessa todellisuuteen ja toisiin tutkimuksiin. Metodologia tarkastelee käytetyn aineiston keruu- ja analyysimetodin eli se on oppi tieteen järkevästä menetelmästä. Metodologia tarkoittaa sääntöjä siitä, miten jotain välineitä, metodeja, käytetään asetetun päämäärän saavuttamiseksi. Metodi perustelee tutkimuksessa syntyneen tiedon, mutta metodologia kysyy, onko tämä perustelu eli käytetty menetelmä järkevä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12–13.) Tämän tutkimuksen metodologia perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimusmenetelmänä käytän laadullista tapaustutkimusta.

### **4.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa**

Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ja tutkijana on ihminen. Tutkimuksen perustana on ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitteily, eli miten kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tuo tieto on luonteeltaan. Fenomenologisen ja hermeneuttisen ihmiskäsityksen keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tiedonkäsitteilyssä puhumme ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Varto 1992, 26–31; Laine 2010, 28–29). Tutkimukseni kohteena on oppilaat, joiden elämäntodellisuuteen kuuluu kuntoutus erilaisista syistä. Olen kiinnostunut nimenomaan heidän omista kokemuksistaan tässä elämäntodellisuudessa.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Kun tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys, voidaan puhua fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta. Jo

tunnetut, mutta kenties huomaamattomaksi tai itsestään selviksi muuttuneet, asiat pyritään tekemään tietoiseksi ja näkyväksi. (Laine 2010, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.) Haastatteluissa oppilaat kuvaavat kokemuksiaan, joista tutkijana pyrin tekemään mahdollisimman oikean tulkinnan ja tekemään sen näkyväksi.

#### **4.2.2 Laadullinen tapaustutkimus**

Tutkimukseni on laadullinen, koska tavoitteenani on saada kokonaisvaltaista ja kokemusperäistä tietoa jostakin ilmiöstä eli oppilaiden osallisuudesta kuntoutuksen suunnitteluun ja ymmärtää sitä syvemmin. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi on todellisen elämän kuvaaminen ja päämääränä tutkittavien henkilöiden oman näkökulman esille tuominen. Tehdessäni laadullista tutkimusta luotin keskusteluihin tutkittavieni kanssa ja omiin havaintoihini enkä käyttänyt erityisiä mittausvälineitä. Aineiston hankinnassa käytin menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Kohdejoukon valitsin tarkoituksenmukaisesti palvelemaan tutkimukseni tarkoitusta. Tulevaa aineistoani tarkastelin yksityiskohtaisesta ja monitahoisesti. (ks. Huttunen 1995, 179–180, 201–202; Hirsjärvi 2007d, 157, 160.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus, koska halusin lisätä ymmärrystäni tietyistä ilmiöistä pyrkimättä yleistettävään tietoon. Tarkastelin tietyssä ympäristössä ja tilanteessa olevaa ryhmää (Tervaväylän koulun oppilaat) ja ilmiötä (osallisuus kuntoutuksen suunnittelussa). Tutkittavaa tapausta käsittelevän osallistujien näkökulmasta. (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 6-7; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012a, hakupäivä 16.1.2012.) Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii ajanmukaista ilmiötä sen todellisessa kontekstissa eivätkä rajat ilmiön ja kontekstin välillä ole selviä (Yin 2003, 13). MacDonalldin ja Walkerin (1975) mukaan tapaustutkimus on nimenomaan ”toiminnassa olevan tapausten tutkimista” (Syrjälä & Numminen 1988, 7).

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on usein prosessi, jota tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä (Hirsjärvi 2007d, 131). Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tutkija on kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkittava antaa toimintoilleen omassa ympäristössään. (Syrjälä 1994, 13.) Kuntoutuksen suunnittelu kuten kuntoutuskin on aina prosessi, joka on tiivissä vuorovaikutuksessa ympäristöönsä.

Tässä tutkimuksessa ympäristönä oli Tervaväylän koulu, jonka toimintakäytäntöihin oppilaan kokemuksia suhteutetaan. Kiinnostuksen kohteena oli oppilaan oma osallisuus näissä tämän ympäristön toimintakäytännöissä.

Tapaustutkimuksessa saadaan tietoa ennen kaikkea tutkimuksen kohteena olevasta tapauksesta. Sitä ei tehdä oppiaksemme muista tapauksista vaan tavoitteena on ymmärtää juuri tämä tapaus. Yhdenkin tapauksen huolellinen tutkiminen voi kuitenkin tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikka sen pohjalta ei voi esittää yleistyksiä. Tuloksia voi pohtia myös laajemmin ja miettiä, miten saatuja tuloksia voitaisiin mahdollisesti soveltaa muuhun tai muualla? (Stake 1995, 3–4; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012a, hakupäivä 16.1.2012.) Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen uranuurtajan Robert E. Staken (1995, 4) mukaan yksi tapaustutkimuksen tärkeimmistä kysymyksistä onkin: mitä voimme oppia tapauksesta? (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Tämän kysymyksen haluan esittää myös tämän tutkimuksen kohdalla. Uskon tutkimukseni tulosten opettavan meille paljon oppilaiden kokemuksista, yleensä osallisuudesta sekä kuntoutuksen suunnittelun kehittämisestä, jos vain pysähdymme asian äärelle. Toivon, että ainakin omassa työyhteisössäni pohditaan tämän tutkimuksen perusteella sitä, miten voisimme parantaa oppilaiden osallisuutta oman kuntoutuksensa suunnittelussa.

### **4.3 Tutkimuksen kohderyhmä**

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä pidetäänkin aineiston laatua eikä määrää. Kuten yleensä laadullisessa tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa, kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti harkintaa käyttäen. Harkinnanvaraisessa otannassa tulee esille tutkijan kyky rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat myös aineiston hankintaa. Tutkittaviksi valittiin sellaisia henkilöitä, joilta arveltiin parhaiten saatavan aineistoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista. Valituilla henkilöillä tuli olla kokemusta tutkittavasta asiasta. (Stake 1995, 4; Eskola & Suoranta 1996, 13; Hirsjärvi 2007d, 160; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012b, hakupäivä 20.1.2012).

Syrjälän (1994, 22–23) mukaan tutkijat voivat esittää joitakin kriteerejä, joita tutkittavien tulee täyttää ja yrittää tämän jälkeen saada vapaaehtoisia osallistujia tutkimukseensa.

Aarnos (2010, 173) korostaa opettajan oppilaantuntemuksen hyödyntämistä haastateltavia valittaessa sekä huomion kiinnittämistä lasten puhetaitoisuuteen ja rohkeuteen. Tässä tutkimuksessa haastateltavien valinnan kriteereitä oli useita. Haastateltavan tuli olla Tervaväylän koulun oppilas, koska tutkin osallisuuden kokemuksia nimenomaan Tervaväylän koulun kontekstissa ja tavoitteenani oli myös löytää perusteita Tervaväylän koulun toimintakäytäntöjen kehittämiseksi. Haastateltavalla oli oltava kokemusta tutkittavasta asiasta eli kuntoutuksesta. Tämän kriteerin täyttävät kaikki Tervaväylän koulun oppilaat mutta valitsin haastateltavikseni oppilaita, joilla kuntoutuksen tarve on kasvatuksellista kuntoutusta tai yksittäistä terapiaa laajempaa eli heillä on laajempi kokemus myös kuntoutuksen suunnitteluun liittyen. Haastateltavan tuli kyetä ilmaisemaan itseään melko hyvin, koska tässä tutkimuksessa minulla ei ollut resursseja haastavampiin haastatteluihin. Valitsin siis keskusteluun kykeneviä, vähän isompia oppilaita.

Käytännön syistä järjestin kaksi ryhmähaastattelua, toisen päivällä koulu-aikaan ja toisen koulun jälkeen. Toisessa haastattelussa mukana oli neljä oppilasta, toisessa kolme. Kaikki haastatteluun pyytämäni oppilaat suostuivatkin haastatteluun ilomielin ja ylpeänä ja myös oppilaiden vanhemmat olivat myönteisiä lastensa tutkimukseen osallistumiseen. Osaltaan haastateltavien positiiviseen suhtautumiseen vaikutti varmasti se, että tunsin heistä jokaisen jollain lailla jo ennen tutkimustani. Kysyin oppilailta itseltään ensin kiinnostuksesta osallistua haastatteluun ja pyysin sen jälkeen heidän vanhemmiltaan kirjallisen luvan lapsensa osallistumisesta tähän tutkimukseen. Sekä oppilaan itsensä että heidän vanhempansa allekirjoittamat suostumukset säilytän tutkimuksen loppuun saakka omassa arkistossani.

#### **4.4 Aineistonkeruu**

Aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua. Laine (2010, 37) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Myös Robsonin (2002, 272) mukaan ihmistä tutkittaessa kannattaa käyttää hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevista asioista. Haastattelemalla voidaan saada selville asioita, joita emme voi havainnoida suoraan, kuten aikaisempia tapahtumia ja asioita, jotka ovat jonkun henkilön mielessä. Haastattelun avulla pääsemme ikään kuin sisältäpäin tarkastelemaan toisen henkilön näkökulmia johonkin asiaan. Haastattelun ainutlaatuisuutta tiedonkeruumenetelmänä on suora kielellinen vuorovaikutus tutki-

jan ja tutkittavan välillä. Tämä mahdollistaa joustavuuden. Aineiston keruu voidaan toteuttaa tilanteen edellyttämällä tavalla ja joustavasti tutkittavia huomioiden. Haastattelu antaa mahdollisuuden tarkentaviin ja selventäviin kysymyksiin, näin minimoidaan virhetulkintoja. (Syrjälä & Numminen 1988, 94; Hirsjärvi 2007c, 199–200; Hirsjärvi & Hurme 2010, 34, 36.) Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut nimenomaan oppilaiden omista kokemuksista ja siksi halusin kysyä niistä heiltä itseltään.

Vaikka haastattelussa pyritäänkin luomaan avoin ja luonnollinen keskustelunomainen tilanne, eroaa tutkimushaastattelu arkisesta keskustelusta sen erityisen tarkoituksen ja osallistujarooliensa perusteella. Haastattelussa tutkija on tietämätön osapuoli ja tutkittavalla eli haastateltavalla on hallussaan tieto, josta tutkija on kiinnostunut. Haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta ja tutkija yleensä myös ohjaa keskustelua tutkimustavoitteen mukaisesti. Tutkimustilanteessa haastateltava on subjekti, jolle annetaan mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. (Ruusuvuori & Tiitula 2009, 22–23; Hirsjärvi & Hurme 2010, 35, 43.)

Haastattelin oppilaita ryhmänä, koska halusin saada aikaan keskustelua, jonka uskoin tuovan uusia näkökulmia aiheeseen (ks. Aarnos 2010, 176). Ryhmähaastattelun eduksi katsoin myös oppilaiden toisilleen antaman tuen ja uskoin kahdenkeskistä tilannetta tutkijan kanssa ujostelevien oppilaiden puhuvan vapaammin tuttujen kavereiden läsnä ollessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 63).

Haastattelun lajiksi valitsin **teemahaastattelun**, koska halusin haastateltavien puhuvan aiheesta mahdollisimman vapaasti, jotta oma vaikutukseni vastauksiin olisi mahdollisimman vähäistä (Grönfors 2008, 60–61, hakupäivä 18.1.2012). Teemahaastattelussa haastattelijalla on mietittynä valmiiksi joukko haastatteluteemoja, eräänlaisia keskustelun otsikoita, jotka ohjaavat keskustelua. Haastattelija huolehtii, että kaikki teemat tulee käytyä läpi (Eskola 2007, 33). Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Tutkija määrittelee teemat tutkimuksen viitekehyksen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetyn tiedon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden joustavaan ja vapaamuotoiseen keskustelunomaiseen tilanteeseen, jonka avulla voi saada syvällistä ja laajaa tietoa aiheesta. Myös asioiden tarkentaminen, täsmentäminen ja syventäminen ovat mahdollisia haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 8, 15.)

Oulun ammattikorkeakoulun ohjeiden mukaan tutkimuslupa perustuu hyväksytyyn opinnäytetyösuunnitelmaan, jonka jälkeen tulee solmia yhteistyösopimus ammattikorkeakoulun ja yhteistyökumppanin välillä. Saatua tutkimuslupa ja allekirjoituksen yhteistyösopimukseen ohjaavilta opettajiltani toukokuun lopussa, esittelin opinnäytetyösuunnitelmani Tervaväylän koulun kuntoutuspäällikölle, joka allekirjoitti sopimuksen Tervaväylän koulun osalta. Ryhmähaastattelut toteutin oppilaiden viimeisellä kouluvii-kolla toukokuun lopussa. Äänitin haastattelut haastateltavien ja heidän vanhempiansa kirjallisella suostumuksella myöhempää analysointia varten.

Haastatteluni teemat (liite 2) käsittelivät kuntoutuksen suunnittelun prosessia viiteke-hyksessä avaamani Shierin osallisuuden polun ja Thomasin osallisuuden ulottuvuuksi-en kautta. Teemoiksi valitsin Tervaväylän koulun kuntoutuksen suunnitteluprosessin vaiheet (terveydenhoitajan tarkastus, toimintakyvyn arviointi, tavoitteiden asettaminen, lääkärin tarkastus ja kuntoutussuunnitelmapalaveri). Saadakseni mahdollisimman katta-van kuvan oppilaiden kokemuksista, kysyin heidän kokemuksistaan jokaisessa vaihees-sa erikseen. Näin varmistin, että oppilaat sisäistivät kuntoutuksen suunnitteluprosessin kokonaisuuden ja miettivät osallisuuden kokemuksiaan koko prosessin aikana.

Haastatteluteemat olivat molemmissa ryhmähaastatteluissa samat mutta tarkentavia ky-symyksiä tein tilanteen mukaan. Tunnelmaltaan haastattelutilanteet olivat rentoja ja avoimia ja niissä syntyi luontevaa, luottamuksellista keskustelua. Haastattelut toteutetiin Tervaväylän koulun tiloissa, rauhallisessa, viihtyisässä pienryhmätilassa, jossa mei-tä ei häiritty. Haastattelut kestivät molemmat lähes kaksi tuntia.

Viimeistään haastatteluja tehdessäni ymmärsin, että helpommankin tien olisin voinut valita. Aihe oli oppilaille haastava. He eivät olleet tottuneet pohtimaan tällaisia asioita mutta olivat hyvin otettuja siitä, että halusin kysyä asioista juuri heiltä. En missään vai-heessa katunut päätöstäni haastatella oppilaita, koska olin kiinnostunut nimenomaan heidän kokemuksistaan. Olin etukäteen valmistautunut avaamaan käsitteitä ja tämä aut-toikin oppilaita pysymään aiheessa. Kohderyhmän sijaan mietin, oliko teemahaastattelu järkevin aineistonhankintamenetelmä. Teemahaastattelussahan haastateltavien tulisi keskustella melko vapaasti annetusta teemasta. Ilman tarkentavia kysymyksiä aineisto olisi kuitenkin jäänyt hyvin suppeaksi, oppilaiden kuvatessa kokemuksiaan monessa



kohtaa ensin vain ”ihan hyväksi”. Haastattelutilanteissa tein paljon tarkentavia ja täydentäviä lisäkysymyksiä saadakseni oppilaat kuvaamaan kokemuksiaan runsassanaisemmin. Tarkistin usein, olinko ymmärtänyt haastateltavien kertoman ja kommentit oikein. Välillä jouduin myös varmistamaan, puhuvatko oppilaat nyt Tervaväylän koulun käytänteistä vai kokemuksistaan liittyen muihin tahoihin ja palauttamaan keskustelun koskemaan kuntoutuksen suunnittelua eikä muuta Tervaväylän toimintaa. Myös aineistoa analysoidessani poistin asioita, jotka eivät liittyneet tutkimustehtävääni. Mietin, olisiko paremmalla valmistautumisella, pilottihaastattelulla ja opettajien ohjauksella voinut saada aikaan toimivamman haastattelurungon mutta nyt se ei ollut ajankäytön suhteen mahdollista. Toisaalta sain kuitenkin mielestäni monipuolisen aineiston enkä tiedä, olisiko tästä aiheesta parempaa voinut saadakaan.

#### **4.5 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysissä on kyse prosessista, jolloin aineisto järjestellään, jaetaan pienempiin osiin ja päätetään mikä on tärkeää (Syrjälä & Numminen 1988, 123). Siitä, miten tämä analysointivaihe pitäisi tehdä ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Huttunen 1995, 203).

Aloitin haastattelunauhoitusten litteroinnin eli muuttamisen tekstimuotoon heti haastattelujen jälkeen. Välillä otin tutkimusaineistoani haltuun vain kuuntelemalla haastatteluja kesälomamatkoillani autoa ajaessa. Litteroituani aineiston sanatarkasti, sen sisältö oli minulle jo aika tuttua. Seuraavaan vaiheeseen siirtyminen oli näin helpompaa, vaikka litteroinnin valmistumisen jälkeen tähän kuluikin muutama kuukausi aikaa.

Tässä tutkimuksessa käytin teorialähtöistä sisällönanalyysia, joka nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteettiin. Teorialähtöisessä analyysissä analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Kyse on aikaisemman tiedon testaamisesta uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 97.) Tässä tutkimuksessa teoriana oli Shierin osallisuuden malli, joka toimi myös analyysirunkona. Poimin aineistosta systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä, jotka kuvasivat oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa.

Aloitin analysoinnin lukemalla litteroitua aineistoa mielessäni tutkimuskysymyksen: Millaisia kokemuksia Tervaväylän koulun oppilaille on osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa? Valitsin eri väriset korostuskynät kuvaamaan Shierin osallisuuden mallin eri askelmia. Kävin aineistoani läpi etsien kuhunkin askelmaan sopivia asioita ja yliviivaamalla ne valitsemillani väreillä. Tässä vaiheessa tutkimukselle epäoleelliset asiat jäivät pois ja vain tutkimustehtävän mukaiset asiat jäivät jatkokäsittelyyn. Siirsin yliviivaukset taulukkoon, jossa luokittelin ne Shierin osallisuuden askelmiin mukaisesti luokkiin (KUVIO 1 ja 2). Esimerkiksi kaikki ilmaisut, jotka liittyivät jollain tavalla oppilaiden kuuntelemiseen, niin kuuntelemisesta kuin kuuntelematta jättämisestä kertovat, kuuluivat analyysissäni samaan luokkaan. Luokat nimesin soveltaen Shierin osallisuuden askelmia, jolloin esimerkiksi Lapsia kuunnellaan-askelmasta tuli luokka nimeltä Oppilaiden kuuntelu ja Lapsia tuetaan näkemystensä ilmaisemisessa muuntui Oppilaiden tukeminen näkemystensä ilmaisemisessa-luokaksi.

<b>Alkuperäiset ilmaukset</b>	<b>Luokat Shierin mukaan</b>
on se kuunnellu	Oppilaiden kuuntelu
kyllä kai se -- rooli on että kuuntelee	
kyselee kaikenlaista	
ehkä semmonen selittäjän rooli	
mulla on kans vähä sillai että on tosi paljon juteltu	
ne kyssyy aina mielipidettä	
se mielipiteen kysyminen on aina siinä se esitetään asia ja kysytään oppilaan mielipidettä sitte asiaan..	
multa niinku kysyttiin että käviskö se ja mitä mieltä sä oot?	
mä oon yrittäny puhua mutta ku ei kuunnella ni ei kuunnella	
ku kukaan ei ymmärrä mitä mä yritän sanoa	
niin se on yleensä aina se sama kaava millä mennään	
niis on se peruskaava millä se mennee	
se on vähä niinku se just mulla ottaaki suoraan sanottuna vähä päähän tuossa ku aina mennään vaan pelkällä perusrungolla, koskaan ei voia niinkö muutella ja muokata niitä	
sielläki kaikki tehään just sen saman kaavan mukkaan vuojesta toiseen. -- aina on tehty justiinsa samat asiat tähän päivään asti että se kaava ei oo muuttunu yhtään miksikään	
sillä samalla rutiinilla aina mennään...	
tuntu että se oli hirveen nopeeta se asioiden läpikäyminen eikä siinä oikeen kerenny kaikkia niitä omia asioita sanomaan mitä ois halunnu että niitä niinku jäi silleen käymättä läpi	
aikaa on ollu liian vähän	

*KUVIO 1. Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Esimerkki analyysitaulukon luokasta Oppilaiden kuuntelu.*

<b>Alkuperäiset ilmaukset</b>	<b>Luokat Shierin mukaan</b>
multa on kysytty omaa mielipidettä ja onko ehotuksia ja sitte reilusti kysytty oisko kysyttävää ja ehotuksia ja sitte lopputuloksessa otettu huomioon...	Oppilaiden näkemysten huomioonottaminen
on ollu nyttän ainakin mitä on ollu ni tosi paljon mielipiteellä vaikutusta	
oon voinu vaikuttaa	
jos en tarvitse niin kyllä sitä kunnioitetaan vaikka joku oiski eri mieltä kyllä sitä niinku kunnioitetaan	
osa kuunnellaan mitä mieltä minä olisin että mitä pitäis tehdä ja mitä jättää vähän vähemmälle	
niin osa tavoitteista pyritään tekemään yhdessä	
no ehkä vähän niinku yhdessä.	
no ainakin --n kanssa mietittiin mitä tavoitteita mä haluaisin	
ni aika herkästi ne haluaa saaha sen oman mielipiteensä jotta mä saisin, ne ajattelee tietenki mun parasta mutta aina ei välttämättä ollukkaan niin parasta mitä ne on kuitenkin tarkottanu,	
joskus tulee jotain muita vaihtoehtoja joita sä ehkä itekki saatat ehottaa ni sit ne saatetaan vaan niinku jyrätä	
ne ei ehkä ite aattele sitä silleen mutta itellä tulee semmonen tunne että ne heti tyrmätään	
mutta kyllä sitä välillä yritetään vaihtaa mieltä että kannattaa vähä mieltä	
että mä jostain oon niinku laittanu siihen oman mielipiteen ja sitten jos siinä alkaa ihmiset miettimään että no onkohan se ihan niin ni munkin mielipide saattaa muuttua	
mulla itsellä ainaki välillä tulee vähä semmonen painostus olo herkästi jossakin palaverissa tai jossakin että vähä niinku pitäis olla niitten mieliksi tai niinku vähä semmonen fiilis että pitäskö niinku sittenki ja sittenki ku nuo niin sanoo ja sitten jälkeen päin vähä että miks mun pitikään vaihtaa	
se koulun tilanne on ollu tai ainakin minusta on tuntunu vähän painostavalta.	

KUVIO 2. *Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Esimerkki analyysitaulukon luokasta Oppilaiden näkemysten huomioonottaminen.*

#### 4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on tutkimuksen raportoinnin kannalta keskeinen kysymys. Luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, sen kaikista vaiheista. Paitsi raportoinnissa, tutkijalta vaaditaan tarkkuutta läpi koko tutkimusprosessin. Erityistä tarkkuutta vaati mielestäni haastateltavien kuuleminen ja heidän sanomansa ymmärtäminen. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, niin tulosten tulkintaan, kuin kaikkiin muihinkin tutkimuksen vaiheisiin, vaikuttaa väistämättä tutkijan oma tausta ja ennakkokäsitykset. Tämän myöntäminen ja taustojen avaaminen lisää tutkimuksen luo-

tettavuutta antamalla luotettavuuden arvioinnin lopulta lukijan itsensä tehtäväksi. Pääasiällisin luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse, siten luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia. Tutkijan on jatkuvasti pohdittava tekemiään ratkaisuja ja otettava näin kantaa työnsä luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1996, 164–165; Hirsjärvi 2007b, 227–228; Tuomi & Sarajärvi 2009, 15, 136.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkijan omat subjektiiviset kokemukset vaikuttavat tutkijan tapaan ymmärtää tutkimuskohdetta ja tutkijalla on omia asiaan liittyviä olettamuksia. Tutkijan on tärkeä tiedostaa nämä ennako-olettamuksensa ja tuoda ne esille tutkimusta raportoitaessa. (Syrjälä 1994, 14.) Tutkijana otin huomioon sen, että olen itse Tervaväylän koulun työntekijä. Tutkimukseeni se vaikutti väistämättä. Tunnen tutkittavan ilmiön eri tavalla kuin täysin ulkopuolinen tutkija tuntisi ja se aiheutti minulle tutkijana ennako-olettamuksia. Toisaalta vahva koulutukseni antaa minulle tietotaitoa katsoa asiaa eri näkökulmista ja uskonkin olleeni tutkijana melko objektiivinen. Talon työntekijänä ja tämän koulutuksen saaneena oletin, että oppilaiden osallisuuden huomioonottamisessa on vielä paljon parannettavaa. Oletin, että asian tärkeys on oivallettu mutta perinteiset tavat tehdä työtä vaikuttavat käytännön työhön vielä voimakkaasti. Tällöin oppilas on enemmänkin työn kohde kuin aktiivinen osallistuja ja päätöksentekijä. Toisaalta se, että olen talon työntekijä, luo myös luottamusta tutkittavien ja tutkijan välille. Tutun ihmisen kanssa on oletettavasti helpompi puhua asioista.

Aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelu vaatii tutkijalta kokemusta lapsi-/nuorten ryhmän ohjaamisesta (Aarnos 2010, 176). Päivähoitajana ja sosionomina toimiessani olen ohjannut paljon erilaisia ryhmiä ja keskusteluja. Minulla oli siis mielestäni hyvä pohja toimia haastattelijana.

Tarkentavia kysymyksiä tehdessäni kiinnitin huomiota kysymysten muotoon ja laatuun varoen johdattelevia kysymyksiä. Pyrin aina muodostamaan kysymykseni niin, että esille tulisi nimenomaan oppilaan oma ajatus. Usein toistin oppilaan sanoman ja pyysin häntä kertomaan siitä lisää. Joutuessani antamaan vaihtoehtoja pyrin antamaan useamman vaihtoehdon, joista oppilas pystyi valitsemaan mitä hän sanomallaan tarkoitti. Näiden asioiden tiedostaminen ja kuvaamalla tavalla toimiminen lisää tutkimuksen luotettavuutta.

## 4.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan lähinnä sitä, mitä tutkija voi tehdä ja mitä ei, eli tutkimusmoraalia. Moraalinen käyttäytyminen on luonteeltaan yksityistä ja ankkuroitua tavaksi tulleeseen rehellisyyteen ja luottamukseen. Tieteessä, jossa tärkein henkilö on yksityinen henkilö eli tutkija, tämä korostuu erityisesti. (Grönfors 2008, 111–112.)

Tutkimusta tehdessään tutkijan on otettava huomioon monia eettisiä kysymyksiä. Jotta tutkimuksen voidaan sanoa olevan eettisesti hyvä, se edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Opetusministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan tutkijan on muun muassa noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien on oltava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin tulee olla yksityiskohtaista. (Hirsjärvi 2007a, 23–24; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2011, hakupäivä 23.1.2012.) Näitä periaatteita olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa parhaan taitoni mukaan noudattamaan.

Ihmisarvon kunnioittaminen on tutkimuksen lähtökohta. Haastateltaville tulee antaa mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisestaan ja tätä päätöstä tehdessään heillä tulee olla kaikki tarpeellinen tieto siitä, mitä tulee tapahtumaan. Alaikäisten ollessa kyseessä kysyin tietenkin luvan tutkimukseen osallistumiseen oppilaiden vanhemmilta, mutta itsemääräämisoikeuden ja lapsen oman tahdon kunnioittamisen nimissä kysyin sen myös oppilailta itseltään. (ks. Kuula 2006, 147-149; Hirsjärvi 2007a, 25.) Kysyessäni oppilaiden kiinnostusta osallistua tutkimukseen kerroin heille muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruumenetelmästä ja siihen liittyvistä käytännön järjestelyistä, vaitiolovelvollisuudestani sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Vanhemmille menneessä tiedotteessa (liite 3) selvitin kaikki edellä mainitut asiat ja pyysin vanhempia vielä käsittelemään asian yhdessä oppilaiden kanssa. Haastattelutilanteiden alussa kertosin haastattelujen nauhoittamiseen liittyvät asiat kuten sen, että nauhoitukset kuuntelen vain minä ja että hävitän ne tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimusetiikan kannalta keskeistä on se, että tutkin lapsia/nuoria. Tutkimuksen lapsiystävällisyyden lisäksi minun oli huomioitava muun muassa se, ettei tutkimukseen

osallistuminen häirinnyt koulunkäyntiä. Tein yhteistyötä oppilaiden kanssa työskentelevien ja vanhempien kanssa niin, että yhdessä löysimme mahdollisimman sopivan ajan haastattelun toteutukselle. Tutustuin jokaiseen lapseen ennen haastattelua jollain lailla. (ks. Aarnos 2010, 172–173.)

Anonymiteetin turvaaminen ja säilyttäminen on yksi keskeisimmistä tutkimuseettisistä normeista (Kuula 2006, 75) enkä itse näe mitään syytä paljastaa tutkimukseen osallistujien henkilöllisyyttä. Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden lähityöntekijät ovat toki tietoisia ketkä tutkimukseen osallistuivat mutta myös heitä sitoo vaitiolovelvollisuus tässäkin asiassa. Käyttäessäni suoria lainauksia tutkimuksen tuloksia esitellessäni, olen pyrkinyt poistamaan kaikki sekä oppilaiden että työntekijöiden tunnistettavuuteen liittyvät asiat kuten murre sanat, omaperäiset ilmaisu, työntekijöiden nimet ja ammattinimikkeet. Suorien lainauksien yhteydessä merkitsin haastateltavat koodeilla H1–H7.

## 5 TERVAVÄYLÄN KOULUN OPPILAIDEN KOKEMUKSIA OSALLISUUDESTAAN OMAN KUNTOUTUKSENSA SUUNNITTELUSSA

Tutkimukseni tulokset perustuvat oppilaiden kuvauksiin siitä, millaisia kokemuksia heillä on osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Esittelen tulokset soveltaen Shierin osallisuuden polun askelmia. Kaksi viimeistä askelmaa (Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon ja Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta) yhdistin saman otsikon alle. Myös Shierin mukaan näiden askelmien välillä on vähiten eroa (ks. s. 15).

### 5.1 Oppilaiden kuuntelu

Oppilaat käsittelivät kuuntelemistaan monitahoisesti. Toisaalta he kokivat, että heitä kuunnellaan hyvin, toisaalta joissain tilanteissa he kokivat, ettei heitä kuunnella lainkaan. Oppilaiden kokemuksia heidän kuuntelemisestaan kuvaa juttelu, kysely ja mielipiteen kysyminen erilaisissa kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa. Juttelun ja kyselyn oppilaat kertoivat olevan yleistä palaverien ulkopuolisissa, kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä, tilanteissa. Ilmapiirin näissä tilanteissa oppilaat olivat kokeneet rennoiksi. Niissä on voinut puhua yksityisemmistäkin asioistaan ilman jännittämistä. Näissä tilanteissa oppilaat kokivat olleensa pääroolissa.

*”se mielipiteen kysyminen on aina siinä, se esitetään asia ja kysytään oppilaan mielipidettä sitte asiaan” (H3)*

Kuntoutuksen suunnittelua koskevissa palavereissa oppilaat kertoivat olleensa mukana yläkouluikaisinä. Palaveriin osallistumisen he kokivat tärkeänä. Sekä palavereissa että niiden ulkopuolisissa, kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa, oppilailta kysyttiin mielipidettä. Palavereissa he kokivat kuitenkin olevansa lähinnä kuunteluoppilaina tai enemmän kommentoijana kuin omien mielipiteidensä esittäjänä. Epäkohtana mielipiteen kysymisessä oppilaat kokivat myös sen, että heidän mielipidettään kysyttiin usein vasta viimeisenä muiden jo keskusteltua asiasta.

*”no mä sain enemmän jotenkin vaa kommentoida ku sano omia mielipitteitä” (H7)*

*”itteki on niinku tota paljon kuuntelu oppilaana” (H4)*

*”joku saattaa väitellä jonku kanssa että mikä nyt ois parhain ja sit viimeseks saatetaan kysyä että mitä sä oot ite mieltä” (H2).*

Ongelmana palavereissa ja muissa kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa oppilaat kuvasivat olevan liian kiireen ja rutiininomaisen rakenteen. Oppilaat kokivat, että esimerkiksi palaverit etenevät aina täysin saman kaavan mukaan, jossa heille tärkeät asiat eivät välttämättä tule esille. Palaverien kaavamaisuus ei näin anna mahdollisuutta oppilaiden kuunteluun vaikka työntekijöillä siihen halua ja motivaatiota olisikin. Myös muissa kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa tehdään oppilaiden mukaan aina vain ne samat jutut ja keskustellaan samat asiat kuin aina ennenkin. Myös vapaamissa, kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa oppilailla oli kokemuksia siitä, ettei heitä kuunnella tai ymmärretä.

*”kyllä se mun mielestä ihan nuissa palavereissa ni mitä on, ne mennee niinku ihan omalla rutiinilla ettei niinku kysellä, ei kysellä mittään” (H3)*

*”ei välttämättä ei aina tuu semmoset asiat mitä ite haluais tietää ei välttämättä tuu aina sillä samalla kaavalla esille” (H3)*

Shierin mukaan työntekijän pitää olla paitsi valmis kuuntelemaan lasta, myös työn pitää olla järjestetty niin, että se mahdollistaa kuuntelemisen. Tämä saattaa sisältää esimerkiksi mahdollisuuden rauhalliseen aikaan ja paikkaan keskustella asioista, ja työntekijöiden taidolliset valmiudet kuunteluun. Ennen kuin osallisuuden polulla siirrytään seuraavalle askelmalle tulee lasten kuuntelun olla organisaation vakiintunut käytäntö ja jokaisen työntekijän velvollisuus. (Shier 2001, 112). Haastattelujen perusteella varsinaisessa ”virallisessa” kuntoutuksen suunnittelun prosessissa ei oppilaalla ole riittävästi mahdollisuutta ilmaista itseään ja saada asialleen huomiota. Palaverien rakenne on aikuisten/asiantuntijoiden lähtökohdista rakennettu, niinpä myös asiat, joita siellä käsitellään ovat pitkälti aikuisten määrittämiä. Kysymällä mielipidettä aikuisten määrittämiin



asioihin ei vielä mahdollisteta itsensä ilmaisemista. Spontaanisti oppilaat vastasivat, että kyllä heitä kuunnellaan mutta asiaa tarkemmin nimenomaan kuntoutuksen suunnittelun näkökulmasta mietittyään he löysivät kuuntelemisessaan paljon edellä mainittuja epäkohtia. Mahdollisuutta ilmaista itseään ja saada asialleen huomiota tuntui kuitenkin olevan vapaammassa, työntekijän ja oppilaan kahdenkeskisissä tilanteissa, jotka osaltaan myös liittyvät kuntoutuksen suunnitteluun.

## **5.2 Oppilaiden tukeminen näkemystensä ilmaisemisessa**

Shierin (2001, 112) mukaan lasten kanssa työskentelevien aikuisten pitää tehdä todellisia tekoja kannustaakseen ja mahdollistaakseen lapsia ilmaisemaan omia näkemyksiään. Haastattelujen perusteella tällainen teko voi olla esimerkiksi riittävän tiedon antaminen oman näkemyksen muodostamisen tueksi. Tiedon saannissa osa oppilaista koki olevan paljon parantamisen varaa kun taas muutama oppilas koki saavansa aivan riittävästi tietoa. Tiedonsaanti oli lähinnä erilaisten vaihtoehtojen esittämistä. Tietoa oppilaat kertoivat saaneensa paitsi Tervaväylän koulun työntekijöiltä myös kavereilta ja tuttavilta itse kyselemällä.

Tällä toisella osallisuuden polun askelmalla lasta tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään ja kiinnitetään huomiota siihen miksi lapset eivät aina ilmaise mielipiteitään (Shier 2001, 112). Tämän tutkimuksen perusteella syynä mielipiteen ilmaisematta jättämiseen on muun muassa jo edellisen askelman kohdalla todettu käytäntöjen kaavamaisuus, jossa ei ole tilaa eikä mahdollisuutta oppilaiden omien näkemysten ilmaisuun. Shier (2001, 112) mainitsee yhdeksi mahdolliseksi syyksi osallistumisen kulttuurin puuttumisen, johon käytäntöjen kaavamaisuuden voi ajatella liittyvän.

Asioiden valmistelu ja miettiminen ennen varsinaista päätöksenteon hetkeä tukee haastattelujen perusteella oppilaiden oman näkemyksen ilmaisemista. Oppilaat kokivat, että asioita tulee saada pohtia rauhassa. Haastattelujen mukaan tästä oli monenlaisia kokemuksia, toisaalta aikaa on annettu ja toisaalta ei. Oppilaat kertoivat myös esimerkkejä tilanteista, joissa asioita on pohdittu yhdessä ennen palaveria. Tällöin työntekijät ovat palaverissa jo tienneet oppilaan näkemyksen ja ovat näin ollen voineet paremmin tukea oppilaan oman näkemyksen esittämistä tai jopa esittää sen oppilaan puolesta. Ennen palaveria työntekijöillä näyttäisi siis olevan valmiudet ja mahdollisuus oppilaiden näke-

mysten ilmaisemisen tukemiseen. Velvoite eli organisaation sovittu käytäntö tämä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen perusteella ole.

*”esimerkiks – (työntekijä) kanssa ollaan joskus mietitty tai tälleen ja sitte yhdessä ollaan päätetty tai siis mietitty niitä asioita ja sitte sillai ja kusussa ollaan saatettu ottaa esille ja käyä yhdessä läpi, että onko vanhemmat samaa mieltä” (H2)*

*”ehotetaan jotakin ni sun pitäs tavallaan osata päättää siinä tilanteessa heti, että suosutko sä siihen tai jotain vastaavaa” (H2).*

Oppilaat kokivat, että heillä on mahdollisuus saada tukea näkemystensä ilmaisemiseen sitä pyytämällä. Oppilaat uskoivat saavansa apua keneltä vain sitä kysyvät. Kuntoutuksen tavoitteita mietittäessä yksi haastateltavista kertoi työntekijän tukeneen häntä antamalla ehdotuksia.

*”kyllä se vähä niinku ehotti, pikkusen laitto alulle” (H6).*

Oppilaat kertoivat kokeneensa kuntoutuksen suunnitteluun liittyvät tilanteet joskus painostaviksi. Tällöin he olivat saattaneet muuttaa mielipidettään työntekijöitä miellyttääkseen ja sitten jälkeinpäin harmitella itseksensä asiaa. Oman näkemyksen ilmaisemisen tukemiseksi oppilaat eivät mieltäneet myöskään tilannetta, jossa ammattihenkilöt keskustelevat keskenään erilaisista vaihtoehdoista ja päätyvät oppilaalta kysymättä yhteen ja ainoaan vaihtoehtoon. Oppilaat kuvasivat myös tilanteiden liikaa kiirettä.

*”tullee vähä semmonen painostus olo herkästi jossakin palaverissa tai jossakin, että vähä niinku pitäis olla niitten mieliksi tai niinku vähä semmonen fiilis että pitäskö niinku sittenki ku nuo niin sanoo ja sitten jälkeen päin vähä että miks mun pitikään vaihtaa (mielipidettä)” (H5).*

*”tuntu että se oli hirveen nopeeta se asioiden läpikäyminen eikä siinä oikeen kerenny kaikkia niitä omia asioita sanomaan mitä ois halunnu, että niitä niinku jäi silleen käymättä läpi” (H7).*

### 5.3 Oppilaiden näkemysten huomioonottaminen

Kolmannella osallisuuden polun askelmalla lasten mielipiteet ja näkemykset otetaan huomioon. Myös tästä oppilailla oli monenlaisia kokemuksia. Aiemmin kuvatussa tilanteessa, jossa asioita pohditaan yhdessä ennen palaveria ja työntekijä tukee oppilaan näkemyksen esittämistä, oppilaat olivat kokeneet myös, että heidän näkemyksensä oli otettu huomioon. Haastatteluissa oppilaat kuvasivat heidän näkemyksensä tulleen paremmin huomioon otetuksi viime aikoina eli heidän kasvaessaan isommiksi. Oppilaiden näkemysten huomioon ottamista kuvaa oppilaiden kokemukset siitä, että heidän mielipiteellään on ollut vaikutusta asioihin. Asioita on mietitty yhdessä vanhempien ja/tai työntekijöiden kanssa ja oppilaiden näkemyksiä asioista on kunnioitettu. Tavoitteita asetettaessa osa oppilaista oli kokenut voivansa vaikuttaa osaan tavoitteista itse kun taas muutama oppilas ei tiennyt kuntoutuksen tavoitteistaan mitään. Toisten tekemien tavoitteiden eteen työskentelemisen oppilaat kokivat turhauttavana. Tutkimuksessa oppilaat toivat esille myös harmituksensa siitä, ettei sovittujen tavoitteiden mukaan aina toimita.

*”joskus on tuntunu että jos -- (työntekijä) on ehottanu jotaki niin sitte jos ei itellä oikeen tyydyttäkää mutta sitte kuitenkin ni joutuu tekkeen sen tuntuu aika turhalta itestä mutta jos sitä yrittää sanoa vastaan ni välillä tuntuu, ettei kuunnella niinku ollenkaan, se on vähä se ongelma” (H3).*

*”multa on kysytty omaa mielipidettä ja onko ehotuksia ja sitte reilusti oisko kysyttävää ja ehotuksia ja sitte lopputuloksessa otettu huomioon” (H7)*

Shier korostaa, ettei mielipiteen huomioiminen tarkoita sitä, että aikuisten tulisi toimia lasten käskytettävänä ja muuttaa toimintaansa aina lasten toiveiden mukaan. Lapselle tulisi kuitenkin perustella päätökseen johtaneet syyt. Tällöin lapsi kokee, että hänen mielipiteensä on otettu huomioon, vaikka tällä kertaa sen mukaan ei voitukaan toimia. (Shier 2001, 113.) Oppilaat kokivat, että välillä heidän mielipiteellään oli vaikutusta ja välillä taas ei. Aina he eivät tieneet, oliko heidän mielipiteellään vaikutusta. Joskus kun mielipidettä kysyttiin, sillä ei tuntunut olevan mitään vaikutusta päätöksiin. Oppilaat kertoivat myös kokemuksista, joissa heidän omat mielipiteensä jyrätään tai heidät yritetään saada vaihtamaan mielipidettään. Palavereissa ja muissa kuntoutuksen suunnitteluun liittyvissä tilanteissa he kokivat tilanteen joskus painostavalta. Oppilaat ajatteli-

vat työntekijöiden tarkoittavan heidän parastaan mutta eivät siinä aina onnistuneet. Perusteluja näkemystensä jyräämiselle oppilaat eivät kokeneet saaneensa. Näiden kokemusten perusteella voisi päätellä, että joissain tilanteissa työntekijöillä on valmiuksia eli henkilökohtainen tarkoitus ottaa oppilaiden näkemykset huomioon mutta mahdollisuuden asteelle siinä ei päästä.

*”joskus tulee jotain muita vaihtoehtoja, joita sä ehkä itekki saatat ehottaa ni sit ne saatetaan vaan niinku jyrätä --- ei ehkä ite aattele sitä silleen mutta itellä tulee semmonen tunne, että ne heti tyrmätään” (H2).*

*”mä jostain oon niinku laittanu siihen oman mielipiteen ja sitten jos siinä alkaa ihmiset miettimään, että no onkohan se ihan niin ni munkin mielipide saattaa muuttua” (H6).*

*”aika herkästi ne haluaa saaha sen oman mielipiteensä jotta mä saisin, ne ajattelee tietenki mun parasta mutta aina ei välttämättä ollukkaan niin parasta mitä ne on kuitenkin tarkottanu” (H5).*

#### **5.4 Oppilaiden mukanaolo päätöksenteossa**

Osallisuuden polun neljännellä ja viidennellä askelmalla lapset osallistuvat aktiivisesti päätöksentekoon. Tervaväylän koulussa isommat oppilaat ovat mukana päätöksentekoprosessissa muun muassa osallistumalla kuntoutussuunnitelmapalaveriin, jossa tärkeimmät kuntoutusta koskevat päätökset tehdään. Osallistumisensa päätöksentekoon he kokivat tärkeänä, koska kyseessä on nimenomaan heidän elämänsä. Kuntoutussuunnitelmapalaveriin osallistumistaan oppilaat pitivät hyvänä asiana mutta kokivat olevansa palaverissa paljolti vain kuunteluoppilaana ja sivustaseuraajana, jonka pitää tyytyä muiden tekemiin päätöksiin. Tällöin voidaan puhua osallistumisesta, ei osallisuudesta. Oppilaan osallistuminen kuntoutussuunnitelmapalaveriin on Tervaväylässä sovittu käytäntö, jonka mukaan veloitetaan toimimaan. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaan osallisuus palaverissa mahdollistuu kuitenkin hyvin harvoin muun muassa palaverien kaavamaisuuden takia. Muutama oppilas koki voineen osallistua aktiivisesti myös päätöksentekoon ja jopa omaavansa valtaa päättää joistakin asioista. Kuntoutuksen tavoitteita asetettaessa oppilaat olivat kokeneet voivansa päättää osasta tavoitteita.

*”niin ja sitten ite pitää tyytyä siihen päätökseen” (H4)*

*”sain vaikuttaa siinä aika paljon mut sehän liittyy mun tulevaisuuteen, mähän oon niinku se joka niistä asioista vähä niinku puoleksi päättää.” (H5)*

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa. Keskeisenä osallisuuden mallina käytin Shierin osallisuuden polkua.

Kuntoutustoiminnan perustuessa perinteisesti vajavuuskeskeiseen paradigmaan myös kuntoutuksen suunnittelussa on korostunut asiantuntijuus, asiantuntijalähtöisyys ja yhä pidemmälle edennyt erikoistuminen. Kuntoutusta on suunniteltu lähinnä lääketieteellisten ja psykologisten tutkimustulosten, testien ja sosiaalista tilannetta kuvaavien tietojen pohjalta. Objektiivisen asiantuntijatiedon on katsottu olevan luotettavampaa kuin asiakkaan omat subjektiiviset käsitykset ja mielipiteet. Asiantuntijakeskeisessä mallissa kuntoutustyöntekijällä on valta valita ja päättää. Vähitellen asiantuntijapainotteisen lähestymistavan rinnalle on noussut asiakaslähtöinen paradigma, joka nostaa esiin vammaisen ihmisen oman elämänsä asiantuntijana. Asiakkaan vaikutusmahdollisuuksien kannalta kuntoutussuunnitelman laadinta ja kuntoutumisen seuranta ovat keskeisiä kuntoutusprosessin vaiheita. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 187; Järvikoski ym. 2009, 16, 19.)

Käytännön kuntoutustyössä asiantuntijakeskeisen toimintatavan muuttuminen kuntoutuslähtöiseksi näyttää olevan vielä kesken. Järvikosken ym. (2009, 19) mukaan Kari ja Puukka (2001) havaitsivat kuntoutujan osallistumisen kuntoutuksen suunnitteluun olevan vähäistä. Vuoden 2006 lopulla käynnistyneen vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämishankkeen (VAKE-hanke) nuorten kyselytutkimuksen tulokset ovat hyvin samankaltaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. VAKE-hankkeessa nuorten kokemukset osallisuudestaan kuntoutuksen suunnittelussa olivat melko myönteisiä. Kyselyyn vastanneista nuorista vajaa kolmannes koki, että heitä oli kuultu ja heidän tarpeensa sekä mielipiteensä oli huomioitu erittäin hyvin. Yli 60 prosenttia nuorista oli melko tyytyväisiä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa kuntoutussuunnittelussa. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille myös kuntoutuksen suunnittelun asiantuntijakeskeisyys, jolloin kuntoutujan ja hänen läheisensä mielipiteitä ei huomioitu. Kuntoutujaa saatettiin kyllä kuunnella mutta hänen näkemyksensä sivuutettiin ja suunnitelma laadittiin terveydenhuollon asiantuntijoiden näkemyksiin perustuen. (Martin 2009, 192.)

Myös tässä tutkimuksessa oppilailla oli paljon kokemuksia siitä, että heitä kuunneltiin hyvin. Varsinkin kahdenkeskisissä niin sanotusti epävirallisissa tilanteissa työntekijän kanssa oppilaat olivat kokeneet, että heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteitään huomioidaan hyvin. Muutamalla opilaalla oli samankaltaisia kokemuksia myös virallisista kuntoutuksen suunnitteluun liittyvistä tilanteista, joissa he kokivat olleensa tasavertaisia päätöksentekijöitä muiden asiantuntijoiden kanssa. Paljon tuli kuitenkin esille myös viitteitä asiantuntijakeskeisestä toimintatavasta. Tällöin oppilaat kokivat olleensa mukana mutta melko vähän varsinaisesti osallisena päätöksentekoprosessissa, jossa kuntoutustyöntekijöillä oli valta päättää asioista. Oppilaiden kokemusten mukaan kuntoutuksen suunnittelun kaavamainen, asiantuntijalähtöinen rakenne ja kiire eivät mahdollistaneet varsinaista osallisuutta. Kujalan (2003, 41) mukaan aito asiakaslähtöisyys voi toteutua vain, jos asiakas kokee osallisuutta.

Oppilaat toivat esille mielipiteensä kysymisen osana heidän kuunteluaan. Mielipidettä oppilaat kokivat kysytyin usein. Pelkkä mielipiteen kysyminen ei kuitenkaan kerro juurikaan oppilaiden osallisuudesta, joka edellyttää myös mielipiteen huomioon ottamista ja arvostamista. Niin Sirviö (2010, 131) kuin Kiilakoskikin (2007, 12–14) nostavat asiakkaan mielipiteen arvostamisen tärkeäksi osaksi osallisuuden kokemusta. Tervaväylän koulun oppilailla oli kokemuksia mielipiteidensä arvostamisesta mutta myös mielipiteiden jyräämisestä ja mielipiteiden kysymisestä viimeisenä, jotka eivät kuvaa arvostamista. Mielipiteen huomioonottamista ja arvostamista voi lisätä perustelemalla päätöksiin johtaneita syitä ja selittämällä miksi kussakin tilanteessa on toimittu niin kuin on toimittu. Virtasen (2011, 31) tutkimuksen mukaan asiakaslähtöisen palvelutapahtuman tärkein ominaisuus asiakkaan näkökulmasta on se, että asiakkaan mielipiteelle annetaan arvoa ja asiakasta kuullaan sekä huomioidaan palveluprosessin kaikissa vaiheissa. Oppilaiden näkemysten huomioonottamiseen kuntoutuksen suunnittelun kaikissa vaiheissa on tämän tutkimuksen perusteella syytä kiinnittää huomiota.

Asioiden valmistelu ja miettiminen kahden kesken työntekijän kanssa ennen varsinaista päätöksenteon hetkeä tukee haastattelujen perusteella oppilaiden oman näkemyksen ilmaisemista. Oppilaat kokivat, että asioita tulee saada pohtia rauhassa. Osa oppilaista koki, että tätä aikaa olikin annettu riittävästi mutta osa koki joutuneensa päättämään tärkeitä asioita aivan liian nopeasti. Myös riittävä tiedonsaanti nousi haastatteluissa keskei-

seksi tekijäksi oman näkemyksen ilmaisemisen tukena. Osa oppilaista koki saaneensa riittävästi tietoa, osa ei. Oranen (2007, 5) korostaa oikeutta saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä, ratkaisuista, toimenpiteistä ja niiden perusteluista tärkeänä osana lapsen osallisuutta. Asioihin vaikuttaminen ei ole mahdollista ilman tietoa ja mukanaoloa asioiden käsittelyssä (Oranen 2007, 5). Myös Sirviön (2010, 131) mukaan riittävä tuki sekä valinnan mahdollisuudet, joihin molempiin tiedon saannin voidaan ajatella liittyvän, ovat oleellinen osa osallisuuden kokemusta. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden osallisuutta prosessissa voidaan parantaa antamalla oppilaille hyvissä ajoin riittävästi tietoa ja aikaa pohtia ja käsitellä asioita. Myös Virtasen (2011, 31) mukaan asiakkaan osallistumista pitäisi vahvistaa sitä kautta, että kohtaamisessa on tilaa ja aikaa asiakkaan tarpeiden kuulemiselle.

Kuntoutuksen työntekijät ovat oman alansa asiantuntijoita, joilla on ammattinsa kautta paljon sellaista tietoa, mitä oppilaalla itsellään ei voi olla. Kuten Kiilakoski (2007, 17) sanoo, lapsilla ja nuorilla taas on kokemuksellista tietoa, jota aikuisilla ei ole ja he ovat oman itsensä ja elämänpiirinsä keskeisiä asiantuntijoita. Osallisuudessa olennaista on vastavuoroisuus (Oranen 2007, 5). Järvikoski ja Härkäpää (2011, 189) kuvaavat kauniisti kuntoutujan ja kuntoutustyöntekijän suhdetta kumppanuudeksi, joka perustuu tasa-arvoiseen vuorovaikutussuhteeseen ja edellyttää kummankin osapuolen aktiivista panosta. Heidän mukaansa asiantuntijan eli kuntoutustyöntekijän tulisi olla kuntoutujan yhteistyökumppani, jolla on tarjolla tietoja ja mahdollisuuksia kuntoutusprosessin tueksi. Asiantuntijan tulee jakaa ammatillista tietoaan, jonka merkitys todentuu vasta, kun se siirtyy osaksi yhteistä tietovarantoa. Asiantuntijan antamien tietojen tulisi tukea kuntoutujaa päätöksenteossa. Ikä kautena nuoruus on vaihe, jolloin nuorelta myös odotetaan lisääntyvästi vastuunottoa omasta elämästään (Melamies, Pärnä, Heino & Miller 2010, 106; Autti-Rämö 2008, 483). Nuorille pitää antaa myös vastuuta. Tämänkin tutkimuksen perusteella oppilailla on sekä perusteltuja mielipiteitä että halua vaikuttaa asioihin (ks. Kiilakoski 2007, 17).

Pirkko Perttinä selvitti lisensiaatin tutkielmassaan (2001) kuntoutussuunnitelmakokouksissa käytyjä keskusteluja sekä kuntoutujan osallisuutta ja asemaa niissä. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia tämän tutkimuksen kanssa. Perttinä toteaa kuntoutussuunnitelma-kokouksen rakenteen ja siellä käytettyjen puheiden rajaavan asiakkaan mahdollisuutta osallistua keskusteluun ja päätöksentekoon. Suhteessa muihin osallistujiin asiakas ei ol-



lut tasavertainen osallistuja. Perttinän tutkimuksessa asiakkaan mielipidettä kyllä kuunneltiin mutta sillä ei näyttänyt olevan juurikaan vaikutusta tehtyihin ratkaisuihin. Samanlaisia kokemuksia oli myös osalla tämän tutkimuksen oppilaista. Ammattilaisten omista asiantuntijatehtävissään pidättäytyminen ja kokouksen muodollisuus rajasivat asiakkaan osallistumista, mitä myös tämän tutkimuksen oppilaat toivat esille. Perttinä toteaaakin hyvin aiheellisesti, että kuntoutustutkimusjakson prosessinomaisuus, monipuolisuus ja ammattilaisten laaja-alainen asiantuntijuus mahdollistaisivat asiakaslähtöisemmän tavan toimia ja rohkaista asiakasta osallistumaan keskusteluun ja päätöksentekoon kuntoutussuunnittelussaan. (Perttinä 2001.) Kuntoutuksen suunnittelua kehitettäessä palaverien rakenne onkin yksi pohdinnan arvoinen asia.

Edellä mainittuihin asioihin liittyen tässä tutkimuksessa tuli esille myös niin sanottua ei-osallisuutta ja siksi koin tarvetta tutkia tarkemmin myös muita osallisuuden malleja, koska omassa mallissaan Shier ei kuvaa ei-osallisuutta ollenkaan. Roger Hartin osallisuuden mallissa ensimmäiset kolme askelmaa (manipulation, decoration, tokenism) kuvaavat ei-osallisuutta. Hartin osallisuuden tikapuiden ensimmäinen askelma, manipulaatio (manipulation) viittaa toimintaan, jossa aikuiset käyttävät lapsia ja nuoria saadakseen läpi omia intressejään ja ajaessaan omia etujaan. Manipulaatiossa tarkoitus pyhittää keinot. Tilanne, jossa lapsia konsultoidaan, muttei anneta siitä minkäänlaista palautetta, on manipulaatiota. Toisella askelmalla (decoration) lapsia ja nuoria käytetään toiminnan koristeena. Lapset ovat mukana toiminnassa, jonka järjestämisen kanssa heillä ei ole mitään tekemistä eikä heille ole annettu mahdollisuutta ymmärtää mitä tapahtuu. Tämä on kuitenkin manipulaatiota parempi, koska toisella askelmalla aikuiset eivät teeskentele toiminnan olevan lapsista lähtevää. Kolmas askelma (tokenism) on kriittinen, sillä tässä tilanteessa aikuiset yleensä haluavat toimia oikein ja luulevat niin tekevänsä. He ovat huolissaan lapsen äänen kuulumisesta ja suunnittelevat toimintaa, jossa kuvittelevat lapsen äänen kuuluvan mutta todellisuudessa lapsen osallisuus on hyvin näennäistä. Lapsilla on joko hyvin vähän tai ei ollenkaan mahdollisuutta valita aihetta tai tyyliä, miten ilmaista itseään tai edes muodostaa omia mielipiteitä. (Hart 1992, 9, hakupäivä 26.12.2012; Hart 1997, 40–41.)

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaille on kokemuksia ei-osallisuudesta. Oppilaiden kokemukset siitä, että heidän mielipiteensä jyrätään ja heitä ei kuunnella viittaavat Hartin mallin kolmeen alimpaan portaaseen. Palavereissa ja muissa tilanteissa, jotka mene-

vät aina saman kaavan mukaan oppilaiden osallisuuden voidaan ajatella olevan aika näennäistä. Liika kiire ja tilanteiden rutiinimaisuus eivät anna oppilaille mahdollisuutta ilmaista itseään. Tämä voisi liittyä tokenismiin. Tokenismiin viittaavat myös oppilaiden kokemukset siitä, että työntekijät todennäköisesti tarkoittivat heidän parastaan ja luulivat tekevänsä oikein esimerkiksi asettaessaan tavoitteita oppilaiden puolesta, eivätkä ymmärtäneet joissain tilanteissa jyräävänsä oppilaiden omia näkemyksiä. Sitä tehdäänkö tämä tahallaan, niin sanotusti muodon vuoksi kuten varsinaiseen tokenismiin kuuluksi, ei tule tutkimuksessa esille.

Tutkimuksessa tuli esiin myös kokemuksia, joissa oppilas ei tiennyt, oliko hänen näkemyksellään vaikutusta asioihin. Tämä voi kertoa tilanteesta, jossa oppilaita konsultoidaan mutta heille ei anneta siitä palautetta eli ei kerrota, miten heidän näkemyksensä on otettu huomioon, jos on otettu ja miksi niitä ei kenties ole voitu ottaa huomioon. Kokiessaan tullessa jyrätyiksi oppilaat eivät myöskään kokeneet saaneensa siihen perustelua. Tämä voisi viitata Hartin mallin ensimmäiseen askelmaan, manipulaatioon. Myös oppilaiden kokemukset painostamisesta tai tarpeesta miellyttää aikuisia viittaavat manipulaatioon.

Parhaiten oppilaiden osallisuutta Tervaväylän koulun kuntoutuksen suunnittelussa kuvaa tämän tutkimuksen perusteella Hartin osallisuuden portaiden kolme seuraavaa portasta, jotka kertovat aikuislähtöisyydestä. Neljännellä askelmalla (assigned but informed), lapset ovat mukana toiminnassa aikuisten ehdoilla. Neljättä askelmaa kuvataan myös sosiaalisesti mobilisaatioksi, jossa aikuiset käyttävät lapsia itse suunnittelemaansa toimintaan. Informointi tapahtuu ylhäältä alas, aikuiselta lapselle. Lapset ovat osallisena toiminnassa mutta aikuisten ehdoilla. Sosiaalinen mobilisaatio voi olla myös tehokas tapa tutustuttaa lapset aktiiviseen kansalaisuuteen, jotta he myöhemmin voisivat tehdä sitä vapaaehtoisesti. (Hart 1992, 10-11, hakupäivä 26.12.2012; Hart 1997, 42–43.) Oppilaiden kokemukset aina saman kaavan mukaan toimimisesta kertovat vahvasti aikuislähtöisyydestä, jossa lapsilla ei juuri ole mahdollisuutta ilmaista itseään. Positiivista on tietenkin se, että oppilaat ovat mukana prosessissa ja näin tutustuvat prosessiin.

Viidennellä askelmalla (consulted and informed) lasten rooli on aktiivisempi. Toiminta on aikuisten johtamaa mutta lapset ymmärtävät prosessin, heille tiedotetaan toiminnan vaiheista ja tarkoituksesta, heitä konsultoidaan ja heidän mielipiteensä otetaan vakavas-

ti. Lapsilla on merkittävä rooli ja he tietävät, kuka päätti heidän osallistumisestaan ja miksi. Osallistuminen toimintaan on vapaaehtoista. (Hart 1992, 12, hakupäivä 26.12.2012; Hart 1997, 43.) Hartin viidennen askelman mukaista mielipiteiden vakavasti ottamista tutkimukseni oppilaat olivat kokeneet muun muassa kahdenkeskisissä keskusteluissa työntekijöiden kanssa ennen palaveria. Tällöin työntekijä oli etukäteen selvittänyt oppilaan mielipiteen ja tukenut oppilasta mielipiteen esittämisessä kuntoutussuunnitelmapalaverissa. Tähän askelmaan kuuluu myös riittävä tiedonsaanti, josta oppilaille oli monenlaisia kokemuksia. Joissain tilanteissa osa oppilaista koki saaneensa riittävästi tietoa, kun taas välillä he kokivat tiedon saannissa olevan runsaasti parantamisen varaa. Toimintaan, esimerkiksi kuntoutussuunnitelmapalaveriin, osallistumisen oppilaat mainitsivat yläasteella olleen vähän niin kuin pakko, mutta pitivät tätä hyvänä asiana. Nuorempana he kokivat osallistumisen olleen enemmän vapaaehtoista. Tiedottamista kuntoutuksen suunnittelun eri vaiheista ja tarkoituksesta ei tullut tutkimuksessani varsinaisesti esille.

Hartin askelmalla kuusi (adult initiated, shared decisions with children) päätökset tehdään yhdessä lasten ja nuorten kanssa aikuisten ollessa aloitteentekijöinä. Lasten ja nuorten mukanaolo projektin jokaisessa vaiheessa on tärkeää. Vaikka he eivät voisi vaikuttaa jokaiseen päätökseen, heidän tulisi ymmärtää, miten ja miksi kompromissejä ja päätöksiä tehdään. (Hart 1992, 12, hakupäivä 26.12.2012; Hart 1997, 43–44.) Oppilaat toivat esille juttelevansa paljon työntekijöiden kanssa ja miettivänsä asioita yhdessä. Nämä juttelut tapahtuivat nimenomaan aikuisten aloitteesta. Haastattelujen perusteella juttelu sisälsi vain vähän päätöksentekoa. Varsinaista päätäntävaltaa koki tämän tutkimuksen perusteella omaavansa muutama oppilas. Toisaalta oppilaille oli kokemuksia myös siitä, ettei heitä kuultu päätöksenteossa lainkaan eikä heille kerrottu päätöksiin johtaneista syistä. Askelman kuusi mukaisesta päätöksiin johtaneiden syiden ymmärtämisestä on tämän tutkimuksen perusteella vaikea sanoa. Hartin osallisuuden mallin ylimpien askelmien mukaista varsinaista lapsilähtöistä toimintaa ei tämän tutkimuksen perusteella tullut esille.

Pohdin myös käsitteitä osallistuminen ja osallisuus. Oppilaita kuunnellaan mutta kuten Aaltonen (2004, 177) toteaa, pelkkää kuuntelua ei voida pitää kovin vahvana osallistumisena, jos kuulija ei kuulemansa perusteella ryhdy tekoihin. Gretschelin ja Flöjtin (ks s. 6–7) mukaan osallisuudessa nuori on voimaantunut subjekti, joka pitää omaa rooliaan

merkittävänä. Taanila ja Larivaara (2004) puolestaan puhuvat osallisuuden kokemuksesta, joka muodostuu riittävästä tuesta ja arvostuksen kokemuksista ja edellyttää tasa-vertaisuutta asiakassuhteessa, mielipiteen ilmaisemista ja osallistumista päätöksenteoon. Osallistuminen voi olla ”mukana oloa” esimerkiksi tiedonantajan roolissa (Laitila 2010, 8; Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittämisestä 2012, 4, hakupäivä 29.2.2012). Oppilaiden kokemukset kertovat enemmän oppilaiden osallistumisesta kuin osallisuudesta oman kuntoutuksensa suunnitteluun. He ovat palaverissa läsnä mutta eivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta koe itseään tasavertaiseksi päätöksenteossa. Silti he kokivat tärkeänä olla paikalla, koska kuten he itse asian ilmaisivat ”kyseessä on heidän elämänsä”. Tällaisten asioiden esille tuominen kertoo mielestäni halusta ja kyvystä aitoon osallisuuteen. Se, miten tämä entistä paremmin mahdollistetaan, tulisi olla nyt kuntoutuksen suunnittelun kehittämisen keskeinen kysymys.

## 7 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tekeminen on ollut pitkä prosessi, jossa olen käynyt vuoropuhelua koulutuksessa oppimieni asioiden ja käytännön työelämän kokemuksiini kanssa. Kiinnostuin osallisuuden käsitteestä alun perin Tervaväylän toiminta-ajatuksen kautta: kuntouttavan arjen kautta täysivaltaiseen osallisuuteen yhteiskunnassa. Pitkään kiinnostuksen kohteenani oli kuntouttava arki mutta perehdyttyäni osallisuuden käsitteeseen huomasin sen olevan todella ajankohtainen käsite ja kiinnostuin siitä yhä enemmän. Tutustuttuani osallisuutta koskeviin tutkimuksiin, oli itsestään selvää, että haluaisin kysyä asiasta nimenomaan kaikkein tärkeimmiltä eli oppilailta itseltään.

Pitkän prosessin aikana myös opinnäytetyön aiheet ovat muuttuneet ja muovautuneet useaan kertaan. Jo ennen lopullista aiheen valintaa tein paljon töitä aiheisiin perehtyesäni. Tutkimussuunnitelmaa kasatessani paneuduin huolellisesti muun muassa tutkimuskirjallisuuteen mikä olikin välttämätöntä, koska tutkimusopinnoistani oli jo huomattavan kauan aikaa. Tutkimussuunnitelmavaiheessa tuotin paljon lopullisen raportin ulkopuolelle jäänyttä tekstiä liittyen laajemmin lasten ja nuorten kuntoutukseen ja sen suunnitteluun. Haaste onkin ollut rajata tämä opinnäytetyö järkeväksi kokonaisuudeksi. Osallisuuden noustua ajankohtaiseksi käsitteeksi, myös siitä löytyy nyt paljon tietoa ja tutkimusta ja mielenkiintoisia näkökulmia on tarjolla useita. Erityisesti viitekehystä kirjoittaessani olen oppinut paljon, koska tapojeni mukaisesti olen perehtynyt aiheisiin melko huolellisesti ja laajasti. Näin jälkeinpäin ajatellen tein toki paljon myös turhaa työtä mutta en usko, että olisin millään muulla tavoin saavuttanut tämänkaltaista ymmärrystä asioihin.

Päätyessäni oppilaisiin tiedonantajina en edes harkinnut muuta kuin haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. Tiesin aiheen olevan heille haastava ja siksi halusin ryhmähaastattelun kautta mahdollistaa keskustelun ja asioiden yhdessä miettimisen ja ihmettelyn. Näin ollen oli selvää, että tutkimukseni on laadullinen. Kuten tutkimuksen toteuttamisen kohdalla kuvaan, oli haastattelussa omat haasteensa. Vaikka jouduin tekemään paljon tarkentavia kysymyksiä, kiinnitin jatkuvasti huomiota siihen, etten johdattelisi oppilaita

vastaamaan haluamallani tavalla vaan pyrin herättelemään heitä pohtimaan asiaa syvemmin ja eri näkökulmista. Tarkensin myös useaan kertaan, olinko ymmärtänyt heidän sanomansa oikein ja toistin heidän vastauksiaan, jotta he saivat tarvittaessa asiaa vielä itse tarkentaa. Näin toimimalla säilytin tutkimuksen luotettavana. Luotettavuuteen vaikutti myös haastattelujen ilmapiiri, joka oli asiaan keskittyvä mutta sopivan rento ja siksi uskon oppilaiden uskaltaneen kertoa omista kokemuksistaan rehellisesti. Jälkeenpäin mietin myös havainnoinnin eri muotojen mahdollisuutta tiedonkeruumenetelmänä. Havainnoimalla olisin voinut saada sellaista tietoa, mitä oppilaiden itsensä on vaikea kertoa mutta toisaalta havainnoimalla ei voi saada tietoa siitä, miten oppilaat itse kokevat asioita. Koska olin kiinnostunut nimenomaan oppilaiden omista kokemuksista, oli haastattelu mielestäni onnistunut valinta tutkimusmenetelmäksi.

Shierin osallisuuden polku -malli puhutteli minua heti kun siihen tutustuin ja halusin käyttää sitä tutkimukseni keskeisenä teoriana. Teemahaastattelurunkona käytin kuitenkin Tervaväylän kuntoutuksen suunnitteluprosessin eri vaiheita, koska halusin oppilaiden pohtivan osallisuuttaan jokaisessa prosessin vaiheessa erikseen. Tämä oli hyvä valinta, koska samalla oppilaat tulivat ajatelleeksi kuntoutuksen suunnittelun koko kokonaisuutta ja sain varmasti monipuolisemman aineiston kuin olisin saanut erittelemättä suunnittelun vaiheita. Tarkentavissa kysymyksissä kiinnitin oppilaiden huomiota Shierin mallin mukaisiin asioihin, näin sain heidät ajattelemaan osallisuuttaan useista eri näkökulmista ja syventämään kokemuksiansa käsittelyä. Aineiston analyysissä käytin soveltaen Shierin mallia analyysirunkona, joten analyysini oli teorialähtöinen. Shierin osallisuuden malli antoi analyysille selkeän rakenteen. Kokeilin myös aineistolähtöistä analyysia, joka olisi sopinut tähän aineistoon oikein hyvin mutta päädyin kuitenkin alkuperäiseen suunnitelmaani teorialähtöisestä analyysistä. Kirjoitin tuloksia kuten myös johtopäätöksiä useaan kertaan ja tämä veikin huomattavasti suunniteltua enemmän aikaa. Johtopäätöksiä kirjoittaessani palasin yhä uudelleen viitekehykseeni ja peilasin tuloksiani niin viitekehysessä avaamiini asioihin kuin myös muihin tutkimuksiin. Myös tässä vaiheessa koin runsauden pulaa. Tutkimuksia osallisuudesta ja siihen läheisesti liittyvistä asiakaslähtöisyydestä, voimaantumisesta jne löytyy niin paljon, että asioiden pohdintaa olisi voinut jatkaa loputtomiin. Myös oma aineistoni antaa mahdollisuuden hyvin monipuoliseen käsittelyyn.

Tutkimukseni luotettavuuteen kiinnitin huomiota koko prosessin ajan. Pohdin jokaista tekemääni ratkaisua huolellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, siksi avasin omaa taustaani ja ennakkokäsityksiäni tutkimuksen toteuttamisen kohdalla. Raportissani olen kuvannut jokaisen vaiheen mahdollisimman tarkkaan, näin lukijalla on mahdollisuus itse arvioida tutkimukseni luotettavuutta. Johtopäätöksissä olen peilannut tutkimukseni tuloksia laajasti kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin ja näin hakenut vahvistusta tuloksilleni. Luotettavuutta lisää myös tulosten yhteydessä olevat suorat lainaukset haastatteluistani.

Tämän opinnäytetyöprosessin aikana olen pohtinut paljon lasten ja nuorten kuntoutusta ja näin laajentanut kuntoutuksen suunnittelu- ja johtamisosaamistani. Olen saanut valmiuksia ottaa asiakkaan paremmin huomioon, tukea hänen osallisuuttaan hänen omassa kuntoutusprosessissaan. Kuntoutujien omien kokemusten kuuleminen ja kuntoutuksen suunnitteluprosessin pohtiminen on kehittänyt minua kuntoutuksen suunnitteluprosessin kehittämisessä yhteisötasolla kuten myös tarvelähtöisten kuntoutuspalvelujen suunnittelussa ja kehittämisessä. Osallisuuden laaja-alaisempi ymmärtäminen on kehittänyt muun muassa moniammatillista yhteistyöosaamista ja ennen kaikkea asiakkaan kanssa toimimista. Osaan tämän työn myötä paremmin valmentaa ja varmistaa yksilön/yhteisön osallistumisen kuntoutusta koskevaan yhteistyöhön. Ohjaus- ja opetusosaamisen alueella valmistuvan kuntoutuksen ohjaajan kompetensseissa mainitaan tarkoituksenmukaisiin palveluihin ohjaaminen. Jotta voin tietää, mikä kullekin kuntoutujalle on tarkoituksenmukaista, tulee minun osata kuulla kuntoutujaa niin, että tiedän mikä hänelle on tarkoituksenmukaista ja merkityksellistä. Vain oman motivaation ja osallisuuden kautta kuntoutus voi olla tarkoituksenmukaista ja tuloksellista. Osallisuus liittyy voimakkaasti itsenäiseen elämiseen ja päätöksenteon taitoihin, kuten myös kuntoutumisen tavoitteiden ja päämäärien asettamiseen, joissa ohjaamiseen ja tukemiseen olen tämän työn kautta saanut lisävalmiuksia. Jo haastatteluja tehdessäni herätin oppilaissa taitoja oppia ilmaisemaan mielipiteensä, vain sen kautta voi oppia päätöksentekoa ja vastuunottoa omista asioista. Olen saanut valmiuksia ohjata ja valmentaa niin omaa nykyistä kuin tuleviakin työyhteisöjäni kuntoutusprosessin toteuttamisessa, niin että se olisi kuntoutujan osallisuuden paremmin huomioivaa. Kaikkein eniten olen kuitenkin oppinut kuntoutujien autonomian vahvistamisesta, joka valmistuvan kuntoutusohjaajan kompetensseissa liittyy kuntoutuksen asiakastyön osaamiseen. (ks. Perttinen 2006.)

## LÄHTEET

Aaltonen, T. 2004. Autonomia ja osallistuminen. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2004: 41, 176–184.

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 172–188.

Alaranta, H., Lindberg, H. & Holma, T. 2008. Hyvä kuntoutuskäytäntö. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) 2008. Kuntoutus. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 647–657.

Arnstein, S. R. 1969. A ladder of citizen participation. AIP Journal July 1969.

Autti-Rämö, I. 2008. Lasten ja nuorten kuntoutus. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta, A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 479–488.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C, Katsauksia ja puheenvuoroja, 1235–1075; 13.

Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.

Flöjt, A. 2012. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Jyväskylän yliopisto, Liikunnan sosiaalitieteiden laitos. Hakupäivä 27.2.2012  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Flöjt\\_Anu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Flöjt_Anu.pdf)



Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.). Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Suomen kuntaliitto, 48–62.

Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. SofiaVilkka. Hakupäivä 18.1.2012 [homepage.mac.com/vilkka/Kirjat/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://homepage.mac.com/vilkka/Kirjat/Laadullisen_tutkimuksen.pdf).

Hart, R. A. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. Innocenti Essays No 4. Italy, Florence: Unicef. Hakupäivä 26.12.2012 [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Hart, R. A. 1997. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan Publications Ltd, Unicef.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtiö.

Hirsjärvi, S. 2007a. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 18–27.

Hirsjärvi, S. 2007b. Tutkimuksen reliäabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 226–230.

Hirsjärvi, S. 2007c. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 186–215.

Hirsjärvi, S. 2007d. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 119–162.

Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.). Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos, 117–132.

Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. 2007. Johdatus kasvatustieteeseen. Neljäs uudistettu laitos. Helsinki: WSOY, 164–207.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2011. Tieteellisten seurain valtuuskunta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Tieteellisten seurain valtuuskunta, Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta. Hakupäivä 23.1.2012 [http://www.tenk.fi/hyva\\_tieteellinen\\_kaytanto/kaytanto.html](http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/kaytanto.html)

ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. 2004. Suomentanut Stakes, Ohjeita ja luokituksia 2004:4. Alkuperäisteos WHO 2001 International Classification of Functioning, Disability and Health.

Jaakonsaari, M., tuotepäällikkö, Finnish Consulting Group. 2012. WeeFIM-toimintakyvyn ja avuntarpeen mittarikoulutus 16.3.2012. Tekijän hallussa.

Järvikoski, A., Hokkanen, L., Härkäpää, K., Martin, M., Nikkanen, P., Notko, T. & Puumalainen, J. 2009. Johdanto. Teoksessa A. Järvikoski, L. Hokkanen & K. Härkäpää 2009. (toim.) Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 13–24.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. 5., uudistettu painos. Helsinki: WSOYPro Oy.

Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja alaisena prosessina. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 80–93.

Karppi, S-L. 2007. ICF –yhteinen kirjauskäytäntö ja kieli moniammatilliseen työhön. Fysioterapia 3/2007, 25–27.

Kuntoutussuunnitelma. 2011. Kela. Hakupäivä 27.4.2012  
<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/180608172300HL>

Kiilakoski, T. 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.). Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 8–23.

Koivikko, M. & Korpela, R. 2004. Lasten neurologinen kuntoutusjärjestelmä. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) Lasten neurologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 644–647.

Koivikko, M. & Sipari S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Vajaaliikkeisten kunto ry.

Koukkari, M. 2010. Tavoitteena kuntoutuminen. Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 179. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopiston kustannus.

Kujala, E. 2003. Asiakaslähtöinen laadunhallinnan malli. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Hakupäivä 29.2.2012 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5605-X.pdf>

Kuntoutuksen tutkimuksen kehittämisohjelma 2003. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2003:19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Kuntoutusasian neuvottelukunta.

Kuntoutusportti. 2012. Sosiaalinen kuntoutus. Hakupäivä 13.2.2012

[http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/kuntoutus/kuntoutusjarjestelma/sosiaalinen\\_kuntoutus/](http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/kuntoutus/kuntoutusjarjestelma/sosiaalinen_kuntoutus/)

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaututkimuksen taito. 2. painos. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Laitila, M. 2010. Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä Fenomenografinen lähestymistapa. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Etelä-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin kuntayhtymä. Akateeminen väitöskirja.

Laitila, M., TtT, Hankejohtaja, Välittäjä 2009 –hanke. 2011. Luento 4.5.2011. Tekijän hallussa. Hakupäivä 10.4.2012

[http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFAQFjAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.kotisivukone.com%2Fmielenavain.kotisivukone.com%2Fporvoo\\_4.5.2011.ppt&ei=jUKJT9HND7PP4QT05-DZCQ&usq=AFQjCNHCHCcpiy1Tomxd58HdomhIAQiRGA&sig2=t3tEdxOIELVoZwZlXpBg9Q](http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFAQFjAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.kotisivukone.com%2Fmielenavain.kotisivukone.com%2Fporvoo_4.5.2011.ppt&ei=jUKJT9HND7PP4QT05-DZCQ&usq=AFQjCNHCHCcpiy1Tomxd58HdomhIAQiRGA&sig2=t3tEdxOIELVoZwZlXpBg9Q)

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812. Hakupäivä 29.2.2012

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=asiakkaan%20asema%2A>

Leinonen, J. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa – Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Helsingin Yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Varhaiskasvatus. Pro Gradu.

Lähtökohdat, TOIMIA. 2011. Hakupäivä 18.11.2011, <http://www.toimia.fi/backgr.html>

Martin, M. 2009. Kuntoutujan osallisuus kuntoutussuunnittelussa. Teoksessa A. Järvi-  
koski, L. Hokkanen & K. Härkäpää 2009. (toim.) Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvi-  
oita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia  
80/2009. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 185–193.

McDougall, J. & Wright, V. 2009. The ICF-CY and Goal Attainment Scaling: Benefits  
of their combined use for pediatric practice. *Disability and Rehabilitation* 31 (16),  
1362–1372.

Melamies, N., Pärnä, K., Heino, L. & Miller, H. 2010. Lapsi kuntoutujana - haaste ai-  
kuisille. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmi-  
sen toimijuuden tukeminen. 5. painos. Jyväskylä: STAKES Sosiaali- ja terveysalan tut-  
kimus- ja kehittämiskeskus, 103–121.

Murto, P. 2007. Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toi-  
mintaan. Toimittaneet J. Kivirauma & P. Siljander. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteelli-  
nen tiedekunta.

Nikkanen, P. 2010 Vaikeavammaisen henkilön kuntoutussuunnitelman rakentumisen  
käytännöt. Sosiaali- ja terveysturvan selosteita 71. Hakupäivä 25.1.2012,  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/16041/Selosteita71.pdf?sequence=1>

Oranen, M. 2007. Mitä mieltä !/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Las-  
tensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriö.  
Hakupäivä 15.11. 2011  
[http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-  
raportti%20Oranen.pdf](http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-<br/>raportti%20Oranen.pdf)

Paltamaa, J., Karhula, M., Suomela-Markkanen, T. & Autti-Rämö, I. 2011. (toim.) Hy-  
vän kuntoutuskäytännön perusta. Käytännön ja tutkimustiedon analyysistä suositukseen  
vaikeavammaisen kehittämishankkeessa. Teemajulkaisuja. Kela.

Perttinä, P. 2001. Kuka minusta puhuu? Asiakkaan osallistuminen ja asema kuntoutussuunnittelussa. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma. Hakupäivä 5.2.2013 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001861587>

Perttinä, P. 2006. Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Kuntoutusohjauksen ja -suunnittelun koulutusohjelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Hakupäivä 18.2.2012 [http://www.jamk.fi/download/30186\\_SRE OPS2011\\_hyvaksytty.pdf](http://www.jamk.fi/download/30186_SRE OPS2011_hyvaksytty.pdf)  
[http://www.jamk.fi/instancedata/prime\\_product\\_intranet/jamk/embeds/wwwstructure/23991\\_SRE\\_hyvaksytty.pdf](http://www.jamk.fi/instancedata/prime_product_intranet/jamk/embeds/wwwstructure/23991_SRE_hyvaksytty.pdf)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Hakupäivä 12.1.2011  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Perustuslaki 731/1999. Hakupäivä 29.2.2012  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Rissanen, P. 2008. Kuntoutussuunnitelma. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta, A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. 2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 625-646.

Robson, C. 2002. Real world research. Second edition. Malden, USA: Blackwell publishing.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Toinen painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 22-56.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2012a. Tapaustutkimus. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Hakupäivä 16.1.2012  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html).

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2012b. Teemahaastattelu. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Hakupäivä 20.1.2012  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html).

Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the child. *Children & Society* Volume 15 (2001), 107-117.

Sirviö, K. 2010. Lapsiperheiden terveyden edistäminen – osallistamista ja ennakointia. Teoksessa A-M. Pietilä (toim.) *Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan*. Helsinki: WSOYPro, 130-150.

Sosiaalisesti kestävä Suomi 2020. Sosiaali- ja terveystieteiden strategia. 2010. Sosiaali- ja terveysministeriö. Hakupäivä 03.03.2013

[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39503&name=DLFE-14357.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-14357.pdf).

Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. London: SAGE Publications.

Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki 2010: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-67.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.

Taanila, A. & Larivaara, P. 2004. Perheet osaksi moniammatillista yhteistyötä – moniammatillisen perhetyön koulutuksen arviointia. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2004: 41, 228-239.

Tervaväylä 2012a. Valtakunnallinen erityiskoulu. Hakupäivä 10.2.2012  
<http://www.tervavayla.fi/opetus/toiminta-ja-tehtavat.html>.

Tervaväylä 2012b. Kuntoutus yksilöllisten tarpeiden mukaan. Hakupäivä 10.2.2012  
<http://www.tervavayla.fi/kuntoutus.html>.

Tervaväylän koulun opetussuunnitelma 2012. Hakupäivä 10.2.2012  
<http://www.tervavayla.fi/opetus/opetussuunnitelma.html>.

Tervaväylän koulun strategia.

Tervaväylän syystiedottaja 2011.

Terveydenhuoltolaki 30.12.2010/1326. Hakupäivä 22.3.2011,  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>.

Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Bristol: Policy Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Yin, R. K. 2003. Case study research. Design and methods. Third Edition. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. London: SAGE Publications.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Hakupäivä 29.2.2012  
[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf)

Valtion erityiskoulut palvelevat. 2002. Opetushallitus.

Valtioneuvoston Kuntoutusselonteko. 2002. Asiakasyhteistyölaki. Hakupäivä 3.12.2010  
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/eho/julkaisut/kuntselonteko2002/kselte02.pdf>.

Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle kansalaisten suoran osallistumisen kehittämisestä. Hakupäivä 29.2.2012



[http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/C93962CC359D6F51C2256B91003EDEE1/\\$file/osallisuusselonteko.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/C93962CC359D6F51C2256B91003EDEE1/$file/osallisuusselonteko.pdf)

Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Hakupäivä 25.1.2012  
<http://www.sosiaaliportti.fi/File/55dd3952-8ce8-4032-a2f7-375630c5451f/selonteko+vammaispolitiikasta.pdf>

Vammaispalvelujen käsikirja 2011. Toimintakyvyn arviointi. Sosiaaliportti. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Hakupäivä 19.11.2011, <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/vammaispalvelujen-kasikirja/tyovalineitat/arviointimenetelmia/toimintakyvyn-arviointi>.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

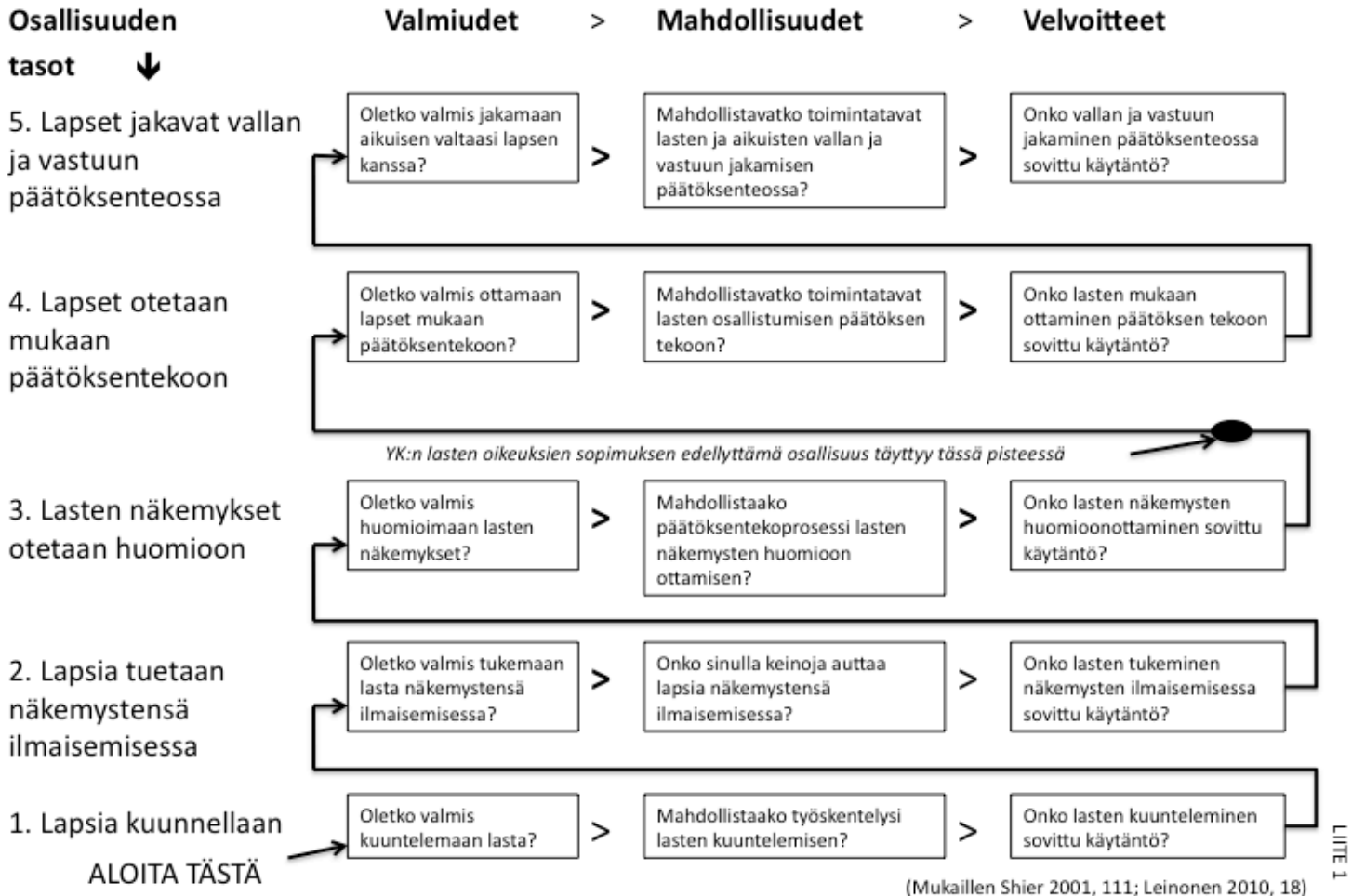
Veijola, A., yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 2011. Luento 2.12.2011. Tekijän hallussa.

Vilkkumaa, I. 2004. Kolme tapaa nähdä sosiaalinen kuntoutuksessa. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa. Kuntoutus kanssamme: ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Stakes, 27-40.

Virtanen P., Suoheimo M., Lamminmäki S., Ahonen P. & Suokas M. 2011. Matkaopas asiakaslähtöisten sosiaali- ja terveystalvelujen kehittämiseen. Helsinki: Tekesin katsaus 281/2011.

# SHIER OSALLISUUDEN POLUT

LIITE 1



(Mukaillen Shier 2001, 111; Leinonen 2010, 18)

## **TEEMAHAASTATTELURUNKO**

### **TAUSTATIETOJA**

#### **Oma historia**

Milloin olet tullut Tervaväylän kouluun?

Missä kävit koulua sitä ennen?

*Yhdessä keskustellen ja sanojen tarkoitusta pohtien*

#### **Kuntoutus**

Mitä mielestäsi on kuntoutus?

Mitä se on sinun kohdallasi?

#### **Kuntoutuksen suunnittelu**

Miten mielestäsi kuntoutusta suunnitellaan?

Mitä siihen liittyy?

Milloin, missä ja ketkä kuntoutustasi suunnittelevat?

## **KUNTOUTUKSEN SUUNNITTELUPROSESSI**

#### **Terveydenhoitajan tarkastus**

Kerro kokemuksistasi terveydenhoitajan tarkastuksessa.

Miten olet kokenut oman roolisi...

Miten olet kokenut voivasi vaikuttaa esille nousseisiin asioihin...

Mieti asioita suhteessa sinun kuuntelemiseen, näkemystesi huomioonottamiseen ja päättävävaltaasi tilanteessa.

Kerro esimerkkejä!

#### **Lääkärin tarkastus**

Kerro kokemuksistasi lääkärin tarkastuksessa.

Miten olet kokenut oman roolisi...

Miten olet kokenut voivasi vaikuttaa esille nousseisiin asioihin...

Mieti asioita suhteessa sinun kuuntelemiseen, näkemystesi huomioonottamiseen ja päättävävaltaasi tilanteessa.

Kerro esimerkkejä!

### **Toimintakyvyn arviointi (\*sanan tarkoitusta avattu lopussa)**

Miten toimintakykyäsi on arvioitu? (erilaisilla testeillä? keskustelemalla kanssasi? havainnoimalla/seuraamalla toimintaasi?)

Miten olet kokenut oman roolisi arviointitilanteissa...

Miten olet kokenut voivasi vaikuttaa esille nousseisiin asioihin...

Mieti asioita suhteessa sinun kuuntelemiseen, näkemystesi huomioonottamiseen ja päättävävaltaasi tilanteessa.

Kerro esimerkkejä!

### **Kuntoutussuunnitelmapalaveri**

Milloin sinulla on viimeksi ollut kuntoutussuunnitelmapalaveri?

Olitko itse mukana? Ketä muita palaveriin osallistui?

Miltä osallistuminen tuntui?

Miten olet kokenut oman roolisi palavereissa...

Miten olet kokenut voivasi vaikuttaa esille nousseisiin asioihin...

Mieti asioita suhteessa sinun kuuntelemiseen, näkemystesi huomioonottamiseen ja päättävävaltaasi tilanteessa.

Kerro esimerkkejä!

### **Tavoitteiden asettaminen:**

Millaisia tavoitteita sinulla on kuntoutustasi ajatellen? (Kuntoutussuunnitelmasa/HOJKSissa)

Miten ne on asetettu? Ketä oli mukana?

Miten olet kokenut oman roolisi tavoitteiden asettamisessa...

Miten olet kokenut voivasi vaikuttaa...

Mieti asioita suhteessa sinun kuuntelemiseen, näkemystesi huomioonottamiseen ja päättävävaltaasi tilanteessa.

Kerro esimerkkejä!

## OSALLISUUDEN ULOTTUVUUDET

Miten koet voineesi vaikuttaa osallistumiseesi kuntoutukseesi suunnitteluun (esim osallistumisesta kuntoutussuunnitelmapalaveriin)?

Miten olet saanut tietoa kuntoutukseen tai kuntoutuksen suunnitteluun liittyen?

Millaisia mahdollisuuksia koet sinulla olevan vaikuttaa palavereissa käsiteltäviin asioihin tai ketä siihen osallistuu?

Kerro mahdollisuuksistasi ilmaista itseäsi ja puhua omista ajatuksista ja mielipiteistäsi kuntoutukseesi liittyen?

Millaista apua ja tukea olet saanut itsesi ilmaisemiseen?

Miten koet voivasi vaikuttaa omaa kuntoutustasi koskeviin päätöksiin?

*\* Toimintakyvyllä tarkoitetaan*

- ihmisen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia voimavaroja tai edellytyksiä, eli miten pystyt liikkumaan, toimimaan, jaksamaan....*
- arjessa selviytymistä ja osallistumisen mahdollisuuksia*
- kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja solmia sosiaalisia suhteita,*
- kykyä ratkaista elämän arkipäiväisiä ongelmatilanteita sekä*
- kykyä toimia omassa elin- ja toimintaympäristössään*

Hyvät huoltajat,

Opiskelen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa Kuntoutusohjauksen ja –suunnittelun koulutusohjelmassa valmistuakseni kuntoutuksen ohjaajaksi. Opintoihini kuuluvan opinnäytetyön aiheena on **Tervaväylän koulun oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan oman kuntoutuksensa suunnittelussa**. Kerään tutkimusaineiston ryhmähaastatteluilla. Olen pyytänyt lastanne mukaan ja hän on alustavasti lupautunut haastatteluun osallistumiseen. Pyytäisin Teitä käymään yhdessä läpi tässä tiedotteessa olevat asiat ja päättämään suostumuksestanne lapsenne haastatteluun osallistumiseen. Osallistuminen on vapaaehtoista ja Teillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Mikäli annatte lapsellenne luvan osallistua haastattelututkimukseeni, pyydän Teitä ja lastanne ystävällisesti allekirjoittamaan suostumuksenne.

Haastattelut suoritetaan kahtena ryhmähaastatteluna. Päivittäin kotoaan koulussa käyvien oppilaiden haastattelu on maanantaina xx.x.2012 klo xx.xx ja oppilaskodissa asuvien oppilaiden tiistaina xx.x.2012 klo xx.xx Haastatteluun varaan aikaa kaksi tuntia. Tallennan haastattelut analysointia varten. Käsitelen haastatteluja nimettöminä ja luottamuksellisesti. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen haastattelutallenteet hävitetään.

Tutkimuksen tulosten avulla voimme kehittää kuntoutuksen suunnittelua Tervaväylän koulussa niin, että oppilaiden oma osallisuus osattaisiin ottaa paremmin huomioon.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen,

Tarja Kankaanpää, (sähköposti@sähköposti)

Annan suostumukseni haastattelututkimukseen osallistumiseen

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus